

**Studenters skrivande
i två kunskapsbyggande miljöer**

Mona Blåsjö



Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen
Institutionen för nordiska språk
Stockholms universitet
SE-106 91 STOCKHOLM

Abstract

Blåsjö, Mona. 2004. Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer. (Students' Writing in Two Knowledge-constructing Settings.) Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series. 37. Almqvist & Wiksell International. 321 pp.

The subject of this study is student writing in its institutional setting, examining students' texts, professional discourse and educational practices. Fieldwork for the study was conducted at the Departments of History and Economics of Stockholm University over three terms. The general aim of the study is to increase our understanding of the relationships between student writing, educational settings and professional discourse. Knowledge construction and epistemology are crucial features in such discussions. The theoretical framework is the sociocultural approach as outlined by Wertsch from Bakhtin and Vygotsky, and applied on writing research by above all Dysthe. The theoretical-methodological attempts are an operationalisation of the concept of dialogicity in different aspects and an application of the concept of mediational means at the linguistic level of text type or speech act (e.g. reasoning, comparison and assumption).

The type of dialogicity and epistemology of a setting is shown to have major influences on students' writing. The epistemology of economics is defined as rationalistic, and that of history as critical-pluralistic. In economics, linear logical reasoning with clear-cut solutions is a key mediational means, while reasoning with a multitude of perspectives is given precedence in history. Students adjust their texts to the kind of dialogicity in the setting – either they clean them of differing perspectives or conduct a dialogue with the reader, the sources etc. However, in interviews, some students, mainly in economics, exhibit a resistance to the epistemology and mediational means of their discipline. This resistance seems not to influence their texts, but in all probability the depth of their learning. In addition, the socialisation and ability to use the local mediational means seems to be a more prolonged process in economics. The reasons may be that the mediational means have a weak connection to students' previous knowledge and that they are not collectively applied in economics to the same extent as in history.

Thus, a pedagogical conclusion is that the important mediational means of a discipline – those that students are supposed to use in their writing – should be collectively applied during study. Moreover, student writing should be considered in relation to students' previous knowledge, their course of study and their future professional activity.

Keywords: academic writing, student writing, academic disciplines, mediational means, cultural tool, dialogicity, higher education, knowledge construction, epistemology, discourse of economics, discourse of history

© 2004 Mona Blåsjö
ISBN 91-22-02096-9
ISSN 0562-1097
Akademitryck AB, Edsbruk 2004

Förord

Avhandlingen är inte längre ett livsverk. Vi som doktorerar inom det s.k. nya systemet behöver inte avverka en rad handledare eller tacka en sedan decennier luttrad familj. Trots att denna ändrade sociala situation ger väldigt intressanta utgångspunkter för en analys av förordet som genre eller medierande redskap eller vad det nu kan vara, ska jag försöka avhålla mig från det. I stället ska jag – helt genreenligt – tacka några personer.

Först och främst vill jag tacka min handledare Hans Strand, som med sin säkra vetenskapliga grund alltid varit en klippa, och vars engagemang om möjligt ökat ju närmare slutet som arbetet kom! Min biträdande handledare Britt-Louise Gunnarsson har givit välgrundad och noggrann respons på mina manus, och även presenterat mig för flera intressanta internationella forskare. Stort tack till er båda!

Till alla deltagare i studien som jag inte kan nämna vid namn vill jag förstås rikta ett stort tack – inte minst för de många frågor jag fått ställa under analys- och skrivarbetet!

Särskilt tacksam är jag också för all den mycket värdefulla hjälp jag fick på manuset våren 2004 av Ulla Ekvall, Gunilla Jansson, Anna-Malin Karlsson, Pelle Ledin och Philip Shaw. Med Pelle har jag också haft fördelen att diskutera dialogicitetsbegreppet på ett tidigare stadium. Jag vill även tacka IIS (forskningsprogrammet Interaktion, identitet och struktur) för reaktioner på denna analysmodell. Anders Björkvall, Milda Rönn och Gunlög Sundberg har också bidragit med konstruktiv kritik på delar av manus, och Gunilla Persson har givit tips om perspektivbegreppet. Pia Nordin har professionellt medverkat i avhandlingens grafiska utformning.

Under hela arbetet har jag haft doktorandtjänst finansierad av Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet. Här går socialiseringen snabbt, och jag har hela tiden känt mig som mer än en perifer deltagare. Förutom ovanstående är det svårt att välja ut några enskilda på institutionen att tacka, men jag kan inte kringgå Gunlög Sundberg och Lotta Engblom som jag särskilt ofta pratat både forskning och privatliv med.

Och att privatlivet gått att kombinera med arbetet har jag förstås mycket min familj att tacka för – min man Olle, min son Erik och mina föräldrar Berit och Hasse.

Stockholm, augusti 2004

Mona Blåsjö

Innehåll

1 Inledning	7
1.1 Bilder från två akademiska miljöer	7
1.2 Utgångspunkter	8
1.3 Syfte	9
1.4 Skrivforskning	10
1.5 Att komma in i en ny grupp och miljö	13
1.6 Språkbruk, kunskap och socialisering	17
1.6.1 Syn på kunskap i utbildningen och hos studenter	18
1.6.2 Utomakademisk och akademisk diskurs	19
1.6.3 Akademiska texters epistemiska karaktär	22
1.6.4 Vetenskaper som kunskapsbyggande miljöer	23
1.6.5 Hur kan man beskriva kunskapsbyggande miljöer?	25
1.7 Avgränsning	27
1.8 Avhandlingens uppläggning	27
2 Teori och centrala begrepp	29
2.1 Nyvygotskiansk teori	29
2.1.1 Medierande redskap och social praktik	30
2.1.2 Lärande: stöttning och appropriering	33
2.1.3 Möten mellan olikheter	34
2.2 Dialogicitet	36
2.2.1 Adressivitet	39
2.2.2 Kedjeaspekt	39
2.2.3 Perspektivaspekt	40
2.2.4 Manifest dialogicitet	42
2.2.5 Det relativa i dialogicitetsbegreppet	42
3 Material och metod	43
3.1 Material	43
3.1.1 Texter	44
3.1.2 Observationer	48
3.1.3 Intervjuer	50
3.1.4 Sekundärkällor	51
3.2 Metod	51
3.2.1 Etnografisk ansats	52
3.2.2 Medierande redskap	54
3.2.3 Dialogicitet	55
3.3 Forskningsetik	64

4 "Vi ser att slutsatsen blir ..." Nationalekonomer arbetar och skriver.....	65
4.1 Praktikgemenskapen enligt sekundärkällor	65
4.1.1 Övergripande.....	65
4.1.2 Ämnets historia	67
4.1.3 Kunskapssyn	68
4.1.4 Medierande redskap	70
4.1.5 Dialogicitet.....	71
4.2 Forskarnas texter	73
4.2.1 Medierande redskap	73
4.2.2 Dialogicitet.....	84
4.3 Observationer	97
4.3.1 Övergripande.....	97
4.3.2 Medierande redskap	98
4.3.3 Dialogicitet.....	100
4.3.4 Kunskapssyn	103
4.4 Summering	104
5 "Världens största kopieringsapparat." Undervisningspraktik i nationalekonomi	106
5.1 Institutionen och dess undervisning	106
5.1.1 Undervisning	106
5.1.2 Uppsatsarbete	108
5.2 Etnografisk analys och intervjuer.....	110
5.2.1 Sammanfattning av etnografisk analys	110
5.2.2 Studenterna.....	111
5.2.3 Lärarna	114
5.3 Medierande redskap	116
5.4 Dialogicitet.....	124
5.4.1 Kedjaspekt	125
5.4.2 Perspektivaspekt.....	127
5.4.3 Manifest dialogicitet.....	131
5.5 Summering	135
6 "Vi gör först följande antaganden ..." Nationalekonomistudenter skriver.....	136
6.1 Medierande redskap	137
6.1.1 Modeller och matematiska tecken.....	137
6.1.2 Resonemang	139
6.1.3 Antagande och prognos.....	142
6.1.4 Kurvor och andra sätt att presentera data.....	142
6.1.5 Övriga medierande redskap	143
6.1.6 Utveckling.....	144
6.2 Dialogicitet.....	145
6.2.1 Kedjaspekt.....	145

6.2.2	Perspektivaspekt.....	151
6.2.3	Manifest dialogicitet	157
6.3	Summering	165
7	”Forskarens plikt att krångla till.” Historiker arbetar och skriver	166
7.1	Praktikgemenskapen enligt sekundärkällor	166
7.1.1	Övergripande.....	166
7.1.2	Ämnets historia	169
7.1.3	Kunskapssyn	170
7.1.4	Medierande redskap	171
7.1.5	Dialogicitet.....	176
7.2	Forskarnas texter	176
7.2.1	Medierande redskap	177
7.2.2	Dialogicitet.....	183
7.3	Observationer	193
7.3.1	Övergripande.....	193
7.3.2	Medierande redskap	194
7.3.3	Dialogicitet.....	197
7.3.4	Kunskapssyn	200
7.4	Summering	200
8	”Är det ingen som har nåt kontroversiellt att säga?” Undervisningspraktik i historia.....	203
8.1	Institutionen och dess undervisning.....	203
8.1.1	Undervisning	203
8.1.2	Uppsatsarbete	205
8.2	Etnografisk analys och intervjuer	207
8.2.1	Sammanfattning av etnografisk analys	207
8.2.2	Studenterna.....	208
8.2.3	Lärarna	210
8.3	Medierande redskap	213
8.4	Dialogicitet.....	226
8.4.1	Kedjeaspekt.....	226
8.4.2	Perspektivaspekt.....	228
8.4.3	Manifest dialogicitet	231
8.5	Summering	236
9	”Man kan ställa sig kritisk till ...” Historiestudenter skriver	239
9.1	Medierande redskap	239
9.1.1	Att kartlägga: beskrivning, tabeller, kartor och narrativer	239
9.1.2	Tolkning och förklaring	241
9.1.3	Källkritik	242
9.1.4	Kategorisering, definition	244
9.1.5	Kritiskt-dialogiskt resonemang och argumentation.....	245
9.1.6	Fråga och jämförelse.....	248

9.1.7 Övriga medierande redskap	249
9.1.8 Utveckling.....	250
9.2 Dialogicitet	252
9.2.1 Kedjeaspekt.....	252
9.2.2 Perspektivaspekt.....	256
9.2.3 Manifest dialogicitet.....	261
9.3 Summering	271
10 Sammanfattning och empiriska slutsatser.....	273
10.1 Nationalekonomi	273
10.2 Historia.....	276
10.3 Kunskapsrelaterade frågor	278
10.4 Studenternas utveckling och socialisering	281
10.4.1 Utveckling.....	281
10.4.2 Undervisning	283
10.4.3 Socialisering.....	285
11 Generella slutsatser och diskussion.....	288
11.1 Studenters skrivande i förhållande till professionell diskurs och undervisning.....	288
11.2 Pedagogiska slutsatser.....	290
11.2.1 Undervisningsformer.....	291
11.2.2 Konkreta pedagogiska förslag.....	293
11.3 Diskussion om teori och metod.....	295
11.4 Slutord	298
Litteratur.....	306
Bilaga 1: Skriftliga källor.....	318
Bilaga 2: Intervjuer.....	321

Tabeller

Tabell 1. Analyserade studenttexter i nationalekonomi.....	45
Tabell 2. Analyserade studenttexter i historia.....	45
Tabell 3. Urval för kvantitativa analyser av studenttexter (antal ord).....	45
Tabell 4. Materialurval ur forskares texter i nationalekonomi	47
Tabell 5. Materialurval ur forskares texter i historia	47
Tabell 6. Analyserade observationer av undervisning, nationaleko- nomi.....	49
Tabell 7. Analyserade observationer av undervisning, historia.....	49
Tabell 8. Analyskategorier för aspekter av dialogicitet.....	56
Tabell 9. Typer av hävdanden.....	58

Tabell 10. Analyskategorier för manifest dialogicitet i studenttexter (efter Tønnesson 2001)	63
Tabell 11. Hävdanden i forskningsartikel och avhandling, nationalekonomi	87
Tabell 12. Hävdanden i Ekonomisk Debatt	87
Tabell 13. Frekvens (per 1 000 ord) första person plural i olika korpusar	91
Tabell 14. Andel föreläsning resp. gruppundervisning, nationalekonomi (enl. schema)	132
Tabell 15. Hävdanden och andra fenomen inom och utanför disciplinen, B-uppsatser i nationalekonomi	147
Tabell 16. Hävdanden och andra fenomen inom och utanför disciplinen, C-uppsatser i nationalekonomi	150
Tabell 17. Hävdanden i forskningsartikel och avhandling, historia	184
Tabell 18. Andel föreläsning resp. gruppundervisning, historia (enl. schema)	231
Tabell 19. Hävdanden och andra fenomen inom och utanför disciplinen i B-uppsatser, historia	253
Tabell 20. Hävdanden och andra fenomen inom och utanför disciplinen, C-uppsatser i historia	255

Figurer

Figur 1. Olika synsätt på studenters skrivande (efter Lea & Street 1998, Jones m.fl. 1999 och Lillis 2001)	15
--	----

Grafiska markeringar i exempel

<u>understrykning</u>	adversativ konnektiv (definition s. 60)
KAPITÄLER	perspektivmarkör (definition s. 60)
<u>prickad understrykning</u>	verb som markerar gemensamt handlande (definition s. 74)
Courier	epistemisk markör (definition s. 59)
<u>streckad ruta</u>	logisk konnektiv (definition s. 63)
<u>streckad understrykning</u>	verb som markerar logisk följd
fetstil	personligt pronomen i första person plural

Förkortningar

A, B, C	Första, andra resp. tredje terminen av en utbildning
VG, G, U	Väl godkänd, godkänd, underkänd (de tre betygsstegen)
EO12, HO6 etc.	Kodbeteckning för observation (se s. 49)
EPA, HPB etc.	Kodbeteckning för forskares texter (se bilaga 1)

1 Inledning

Den här undersökningen handlar om akademiskt skrivande, närmare bestämt hur studenters skrivande förhåller sig till de kunskapsbyggande miljöer som utbildningsinstitutionerna utgör. Studien ingår i ett projekt vid Stockholms universitet kallat Studenters skrivutveckling (se Strand & Blåsjö 1999). Jag har under tre terminer observerat grundutbildningen vid Historiska institutionen och Nationalekonomiska institutionen vid Stockholms universitet, intervjuat studenter, lärare och andra företrädare för institutionerna samt samlat in texter som studenterna skrivit. Till materialet hör också forskares texter samt sekundärlitteratur om ämnena och deras språkbruk (se 3.1).

Övergripande arbetar jag diskursanalytiskt, och de teoretiska utgångspunkterna är de dialogistiska och sociokulturella riktningar som grundar sig på Bachtin, Vygotskij och Wertsch (se kapitel 2). Insamlingsmetoderna har varit etnografiska, och analysmetoderna bygger på begreppen dialogicitet och medierande redskap (se 3.2).

1.1 Bilder från två akademiska miljöer

När jag startade undersökningen, slogs jag tidigt av tydliga skillnader. I nationalekonomi skrev man mycket ofta ”vi ser att ...” och ”vi antar att ...”. Även lärarna använde ett liknande språkbruk i undervisningen, och medan de visade en kurva och sa ”vi följer kurvan mot punkten B”, ritade ca 500 studenter av denna kurva. I historia skrev man ofta ”å ena sidan ... å andra sidan” och ”detta kan bero på ... eller på ...”. I undervisningen var det vanligt att mindre grupper diskuterade, ofta med kunskapskritiska utgångspunkter, dvs. man tog upp frågor som ”Hur kan vi veta det?”

Nationalekonomer verkade överens om mycket, medan historiker ständigt intog olika ståndpunkter. Historiker problematiserade och diskuterade källor, förklaringar, slutsatser – kort sagt det mesta. De tycktes vilja hålla olika förklaringar och tolkningar öppna, medan nationalekonomer verkade se en möjlig korrekt slutsats på ett problem. Studenter kunde ibland uttrycka kritik mot att nationalekonomer använde matematiska modeller för att få fram ny kunskap om världen utan att diskutera hur sann denna kunskap kan vara.

Inom ämnena fanns det, som jag såg det, olika syn på kunskap, olika livlig diskussion inom undervisningen och olika sätt att skriva. Även de olika sätten att skriva handlade mycket om hur livlig diskussionen var, bl.a. hur många olika synsätt och perspektiv som möttes i texterna: antingen ett

gemensamt synsätt ("vi ser") eller "å ena sidan, å andra sidan". Olika perspektiv kunde också komma fram i texterna genom citat och referat.

De här iakttagelserna ledde till att jag intresserade mig för sambandet mellan skrivande (både studenters och forskares), kunskapssyn och dialogicitet. Med det senare avser jag här ungefär hur man förhåller sig till avvikande synpunkter och till tidigare forskning, hur mycket man diskuterar, hur mycket man citerar osv. (Begreppet definieras närmare i 2.2. Om *kunskapssyn* se nedan och s. 26.) Begreppen kunskap, kunskapssyn och dialogicitet är svårfångade. I avhandlingen provar jag dock att empiriskt undersöka sambanden dem emellan.

1.2 Utgångspunkter

Undersökningen har två utgångspunkter. Den första är mycket allmän: att *skrivande bör undersökas situerat inom den aktuella miljön*. I akademiska sammanhang är språkbruken vitt skilda mellan olika ämnen. För studenter som läser flera ämnen blir detta tidigt uppenbart. För lärare kan det vara ett problem att få studenter att ta till sig det aktuella ämnets språkbruk, som ofta har blivit självklart för läraren och därmed svårt att medvetande- och explicitgöra. Denna utgångspunkt är grundläggande för den socialt inriktade skrivforskningen. I stället för att som den psykologiska skrivforskningen se skrivande som kognitiva processer som gäller generellt oberoende av situation, menar den sociala skrivforskningen att skrivande bör ses i förhållande till miljö, genrer, skribenternas roller osv. (se t.ex. Geisler 1994, Ivanič 1998, Gunnarsson 1998, Smidt 2002).¹

Den andra utgångspunkten är mer specifik för min studie: att det finns ett *samband mellan språkbruk, dialogicitet och kunskapssyn*. Detta kan ses som en specifikation av det allmänt socialkonstruktivistiska synsätt som präglar diskursanalysen, dvs. jag utgår ifrån att det finns ömsesidiga samband mellan å ena sidan språkbruk och å andra sidan social och ideologisk kontext. Något mer konkret menar jag att det kan finnas direkt iakttagbara skillnader i en text som är skriven i en dialogisk miljö med en pluralistisk kunskapssyn, jämfört med en text skriven i en mer monologisk miljö. Som framgår antar jag också att kunskapssynen i en miljö har ett samband med miljöns dialogicitet. Det bör finnas större utrymme för olika röster i en miljö där en mångfald synsätt är det normala än i en där ideologin är mer auktoritetsanknuten. Texterna i en miljö bör också bidra till att bygga upp den lokala formen av dialogicitet och kunskapssyn.

¹ Med *genre* avser jag typer av skriftligt och muntligt språkbruk som deltagarna i en viss miljö vid en viss tid förknippar med vissa syften, former, rollfördelningar etc. och har ett namn för (jfr Ledin 1996). En genre med samma namn skiljer sig dock mellan olika miljöer och tider. Jag avser helheter som artikel och föreläsning, vilket inte motsäger att genrer blandas och påverkar varandra. (Se vidare s. 20 not 9 och 11.3.)

Kunskapssyn i samband med akademiskt skrivande tas upp i flera verk, t.ex. Langer (1997), Lea & Street (1998), Breivega (2003) och Knain & Flyum (2003). Oftast menar man då synen på lärande, dvs. frågan om kunskaper ska överföras till mottagande studenter eller om studenter bör vara mer medskapande. Färre tar upp olika vetenskapers syn på kunskap, vilket jag kallar epistemologi (t.ex. positivism, postmodernism och hermeneutik). Här avses hur olika akademiska discipliner i olika tider ställer sig frågan vilken kunskap som är möjlig att uppnå och med vilka metoder. Jag är intresserad av båda dessa typer av kunskapssyn, dvs. hur studenter och lärare ser på lärande samt hur olika discipliner ser på vetenskaplig kunskap. Sambandet mellan de tre faktorerna språkbruk, dialogicitet och kunskapssyn i bemärkelsen epistemologi har jag inte funnit explicit uttalat i tidigare forskning om akademiskt skrivande, men Lillis (2003) för liknande resonemang. (Se vidare s. 26.)

1.3 Syfte

Undersökningens övergripande syfte är att öka förståelsen av förhållandet mellan studenters skrivande och de institutionella miljöer där deras skrivande är situerat. I den institutionella miljön ingår, som jag ser det, både undervisningen och de professionella forskarnas diskurs.² (Den senare är knappast begränsad till den organisatoriska institutionen på en lokal högskola, utan jag ser den institutionella miljön för en professionell akademisk disciplin som mera spridd.) Vad jag studerar är därför studenternas skrivande (via deras texter), undervisningen (via observationer och intervjuer) och professionell diskurs (via främst forskarnas texter, men även intervjuer och observationer).

Studien har också en pedagogisk ambition, i form av slutsatser som kan tillämpas inom akademiskt skrivande och högre utbildning. Ett delsyfte av teoretisk/metodologisk karaktär är att se om det är möjligt att operationalisera begreppet dialogicitet och därmed lättare kunna diskutera samband mellan dialogicitet och andra faktorer i en miljö (se vidare 2.2 och 3.2.3).

Det finns många tidigare socialt inriktade studier om studenters skrivande (se 1.4–1.6), men få från svensk högskolemiljö (jfr Ask & Sandblad 2003, Jansson 2003, 2004 och Strand, pågående). Dessutom är det ovanligt att i samma studie empiriskt undersöka såväl ämnets diskurs på den professionella nivån som studenters skrivande och undervisningen. Det är alltså just förhållandet mellan dessa fält eller delar av miljön som jag är intresserad av.

² Begreppet *institutionell miljö* motsvarar här närmast *skrivkultur*, *ämneskultur* eller *organisationskultur* (jfr *institutional setting* (bl.a. Wertsch 1991:119) och *social world* hos Lave & Wenger 1991:54ff). Eftersom kulturbegreppet är så omdiskuterat och svårt att definiera (se t.ex. Scollon 2002), undviker jag det dock annat än i referat. Med *diskurs* avser jag olika språkbruk och andra sätt att både ge uttryck för och bygga upp grupperns kunskaper och värderingar (jfr Gee 1996:127–132).

Den övergripande frågeställningen är: *Hur förhåller sig studenternas skrivande till den professionella diskursen och till undervisningen?* Socialiserar studenterna in i en akademisk grupp via skrivandet och undervisningen, eller förhåller de sig på något annat, t.ex. mer avståndstagande, sätt till den professionella diskursen? Kan studenternas skrivande ses som ett deltagande i periferin till den professionella diskursen, eller är studenters och forskares verksamhet mer åtskilda?

För att kunna besvara denna frågeställning behöver jag först finna svar på dessa frågeställningar till de tre delarna av materialet:

- Vad gör studenterna? Hur skriver de? Hur ser de på kunskap och på den professionella gemenskapen? Hur utvecklas de?
- Hur är undervisningen utformad? Hur interagerar man i undervisningen? Hur påverkar undervisningen studenternas utveckling?
- Vad gör de professionella forskarna? Hur skriver de? Hur ser de på sin vetenskap och på studenterna?

Den övergripande frågeställningen anknyter till ett spørsmål om makt och asymmetri. En omdiskuterad fråga är i hur stor utsträckning studenters skrivutveckling handlar om att tillägna sig ett språkbruk som liknar forskarnas (se t.ex. Prior 1998 och Lillis 2003). Det har ansetts för statistiskt att se forskarnas språkbruk som ett ideal som studenterna ska anpassa sig till. Asymmetrin handlar också om kunskapssyn: ser man på kunskap som något som ska överföras från lärare till student, eller som något man skapar tillsammans?

Jag återkommer till detta spørsmål i 1.5 och 10.4.3, men redan här vill jag kort säga något om hur jag betraktar det. Studenterna befinner sig tillfälligt i de akademiska miljöerna för att därefter i de allra flesta fall använda kunskaperna i en annan miljö. Vad högskolan och de akademiska lärarna kan bidra med är dock den forskningsanknutna kunskap som bl.a. högskolelagen förespråkar. Jag ser både språkbruk och kunskap som något dynamiskt som skapas inom en grupp, inte något som ska överföras som statiska strukturer. Men det vore idealiserat att se den högre utbildningen som symmetrisk mellan lärare och studenter. Studenterna kommer till en, om än dynamisk, åtminstone etablerad och ofta trögrörlig miljö. Även om studenterna kan bidra till att utveckla både kunskapen och språkbruket, råder en asymmetrisk situation där lärarna har makten.

Men i stort ser jag alltså detta som en öppen fråga, inbegripen i min övergripande frågeställning, som jag återkommer till i mina slutsatser.

1.4 Skrivforskning

Grovt sett finns det i dag två huvudgrenar av skrivforskning: den psykolingvistiska och den socialt inriktade. Den psykolingvistiska studerar kognitiva faktorer hos individen med hjälp av experiment, medan den socialt inriktade

studerar skrivande i de autentiska miljöer där skrivandet ingår. Den psykolingvistiska skrivforskningen kan därmed knappast sägas fokusera det som fokuseras i min studie, dvs. akademiska miljöer.³

Den socialt inriktade skrivforskningen kan också delas in i två huvudriktningar: den interaktionistiska, som behandlar samspelet skribent–läsare, och den sociokulturella, som ser till sambanden mellan skribenten, närmiljön och en vidare kontext, och som oftare studerar socialiseringsaspekter. Här finns inga skarpa gränser; den amerikanska skrivforskaren Martin Nystrand (bl.a. 1997) kallar sin riktning sociointeraktionism, och flera norska forskare, som bl.a. inspirerats av Nystrand (t.ex. Hoel 1997), ställer sig eklektiska till de båda riktningarna. Som Dysthe (1997) påpekar är den sociokulturella riktningen snarast en utökning av den interaktionistiska. Båda studerar hur individen interagerar med omvärlden, men när interaktionisterna stannar vid läsaren, ser de sociokulturella forskarna till även historiska och kulturella aspekter. Dessutom förekommer termen sociokognitivism bland forskare som vill betona sambandet mellan kognitiva och sociala faktorer (t.ex. Flower 1994, Berkenkotter & Huckin 1995), ett samband som dock uppmärksammas även inom den allmänt sociokulturella riktningen (se vidare kapitel 2).

Dessutom kan man säga att social skrivforskning i olika utsträckning studerar antingen processen/miljön eller produkten. Det kan tyckas att forskning om den textuella produkten inte alls handlar om skrivande, men här finns inte heller någon tydlig gräns till den miljönriktade forskningen. Forskare som t.ex. Mauranen (1993), Melander (1996) och Hyland (t.ex. 1998b) analyserar visserligen text, men relaterar analyserna till social kontext och därmed skrivsituationen. Genreanalytiker som Swales (1990) och Bhatia (1993) studerar forskares texter bl.a. för att få fram mönster och motiv för studenters skrivande. Dessutom finns det inte minst i Sverige en forskningsriktning som beskriver elevers skrivande genom att analysera deras texter (t.ex. Hultman & Westman 1977, Larsson 1984, Garne 1988, Nyström 2000). Denna riktning har gått från rent språkligt-grammatiska textanalyser (ibland relaterade till makrosociologiska bakgrundsfaktorer) till att ta in även intervjuer samt resonemang om genrer och övriga sociala faktorer. Till den process-/miljönriktade grenen hör skriftbruksforskningen (*new literacy*), medan SFL (System Functional Linguistics) ofta fokuserar på text, men också inbegriper etnografiska studier (t.ex. Hedeboe 2002).

En process-/miljönriktad forskning, som ofta har ett mer etnografiskt material med intervjuer och observationer gjorda under en längre tid, kan i sin tur utgå från antingen individer (Ivanič 1998, Plum & Candlin 2002, Jansson 2004) eller miljön och diskursgemenskapen (t.ex. Räisänen 1998, Swales 1998). Båda typerna tar upp socialiseringsaspekter.

³ Miljöfaktorer kan finnas med i psykolingvistiska modeller, t.ex. Flower & Hayes (1981) klassiska modell för skrivprocessen, men de fokuseras och problematiseras inte som i den socialt inriktade skrivforskningen. Se även Rijlaarsdam m.fl. (1996).

Min studie kan placeras in i en socialt inriktad skrivforskning fokuserad på miljö. I denna tradition finns en mängd studier från skrivande i arbetslivet (t.ex. Brown & Herndl 1986, Gunnarsson 1992, 1998, Winsor 1999), men färre från akademisk miljö.

Teoretiskt ansluter jag mig till den sociokulturella skrivforskningen (t.ex. Dysthe 1996b, Evensen 1999, Smidt 2002), som dock främst har studerat de pedagogiska ramarna för skolelevers skrivande (se dock Dysthe 1995, 1999b om skrivande i högskolemiljö). Sociokulturell skrivforskning, som är särskilt framträdande i Norge (se dock t.ex. Jansson 2003 för en svensk studie), baserar sig på Bachtins, Vygotskijs och Wertschs teorier (se vidare kapitel 2). Empiriskt undersöker man ofta hur skribenter möter nya genrer och förhandlar om dessa och sina roller med lärare och jämställda, bl.a. i responsgrupper. Sambandet mellan skrivande, samtal och lärande är ett centralt tema. Bland annat har man propagerat för att skrivande i undervisning inte endast bör användas för redovisning av kunskaper utan även för att utveckla kunskaper ("skriva för att lära", se t.ex. Dysthe m.fl. 2002). Textanalyser ingår mera sällan, eftersom de flesta inom forskningsgrenen är pedagoger.

En norsk språkvetare som tagit upp centrala frågor om skrivande i undervisningen är Berge (1988). Han använder bl.a. tre begrepp från Habermas för att beskriva olika situationer för skrivande: *strategiskt* handlande (skribenten vill uppnå något för egen räkning), *kommunikativt* handlande (skribenten vill verkligen säga något till en viss läsargrupp) och *rituellt* handlande (texten ingår i en ritual med vissa syften, traditioner och regler). De olika typerna av handlande kännetecknar inte bara olika texter utan uppnås ofta i en och samma text. Ett problem med skrivande i undervisning menar Berge dock är att det kommunikativa handlandet oftast är fingerat, eftersom eleverna skriver strategiskt för att få betyg och eftersom skolgenrerna ingår i en sorts ritualer. Texterna innehåller oftast inte ny kunskap som eleverna verkligen vill delge sina lärare.

Den i huvudsak brittiska gren av skriftbruksforskningen som studerar skrivande inom högre studier (*academic literacies approach*, se t.ex. Jones m.fl. 1999, Lillis 2003) följer ofta studenter från studieovana miljöer som går specialutformade utbildningar, t.ex. så kallat Open University (t.ex. Lea 1999, Lillis 2001).⁴ Min studie skiljer sig alltså i mycket från denna tradition, eftersom jag inte har ett individperspektiv och eftersom det brittiska undervisningssystemet och dess starka klasseregering avviker från det svenska. Forskningsgrenens utgångspunkter och resonemang är ändå relevanta, framför allt dess uppmärksamhet på kunskapssyn.

⁴ Termen *literacy* har ingen direkt motsvarighet i svenskan, där den brukar översättas med *skriftkultur*, *skriftbruk* eller *skriftkompetens*. Som jag uppfattar det ligger det en nödvändig innebörd i dessa tre nivåer av begreppet, dvs. det handlar om både en kognitiv nivå (kompetens), en social-praktik-nivå (bruk) och en sociohistorisk (kultur), men denna innebörd har alltså svenskan svårt att fånga i en term. För en diskussion om begreppet se Karlsson (2002) och Söderberg (1994).

Skriftbruksforskningen i stort startade som en reaktion på ett synsätt i traditionell skolundervisning, nämligen att språkliga brister – som också påverkar en elevs framgångar i andra ämnen än språk – betraktades som individuella kognitiva brister. I stället ser skriftbruksforskarna språkliga kompetenser dels som inbäddade i sociala ramar, dels som flera olika kompetenser, inte en isolerad (därför talar de ofta om *literacies* i plural). Den riktning som studerar *academic literacies* (akademiskt skriftbruk) menar dessutom att språkbruket inom högre utbildning måste ses i förhållande till kunskapssyn och makt. Många problem med studenters skrivande grundar sig i att lärare och studenter har olika syn på vad som är relevant kunskap, och det är lärarnas syn som styr i miljön. (Se t.ex. Lea & Street 1998.)

Min ambition är alltså att studera såväl professionell akademisk diskurs som undervisning och studentskrivande. Någon tidigare studie som empiriskt undersöker alla dessa tre nivåer har jag inte funnit, även om flera pekar på sambandet (t.ex. Geisler 1994, Lea & Street 1998, Havnes 1996, Räisänen 1998). På grund av andra syften än mina analyseras antingen främst professionella forskares texter (t.ex. Gunnarsson 1997b, Shaw 2000, Breivega 2003), eller studenttexter (t.ex. Scollon m.fl. 1998) och/eller undervisningssituationer (t.ex. Prior 1998). Flera studier har i stället handledning och textkommentarer som material (t.ex. Lea 1994, Prior 1998), vilket min undersökning saknar.

1.5 Att komma in i en ny grupp och miljö

Att använda begreppet socialisering ska ses som ett sätt för den sociala skrivforskningen att undvika att se skrivande endast som textprodukter eller kognitiva processer hos individen.⁵ Socialiseringsperspektivet tillför dels en tids- och utvecklingsaspekt, dels den aspekt som situering i en grupp och en miljö innebär. Ordboksdefinitioner av socialisering talar ofta om inläring eller överföring av normer. Men definitionen kan också lägga tyngdvikten vid aktivitet och samspel: ”Med begreppet *socialisation* vill jag beteckna en process utsträckt i tid, där båda parter [...] är aktiva och där det också sker en ömsesidig påverkan [...] (Karlsson 2004:23, kursiv i orig.).

Problemet med socialiseringsbegreppet är att det kan tyckas innebära dels en föreställning om processens riktning: att individen ska in i en enda grupp för att stanna där. Dels kan det tyckas implicera att icke ifrågasatta kunskaper och normer ska överföras från en etablerad del av en grupp till en oetablerad. Jag kommer att benämna dessa två problem riktningsspörsmålet respektive överföringsfrågan.

Att socialisering anses ha en riktning till en grupp där man ska stanna är mycket ett arv från s.k. primär socialisering av barn till medlemmar i en

⁵ Formen *socialisation* är vanligare hos psykologer och sociologer, medan formerna *insocialisering* och *socialisering* har blivit vanligare bland språkvetare.

familj och ett samhälle. Även i t.ex. Lave & Wengers (1991) resonemang om legitimt perifert deltagande i främst yrkesgrupper förutsätts deltagare stanna kvar i gruppen (se nedan). Men av alla studenter på A-nivå i ett högskoleämne är det en mycket liten del som ska stanna i bemärkelsen att bli forskare i ämnet.⁶ Frågan är om man kan tala om socialisering vid kortare ämnesutbildningar och när studenter läser flera ämnen parallellt. Detta problem har tagits upp av flera skrivforskare (se t.ex. Prior 1998, Swales 1998, Lillis 2003).

Överföringsproblemet undviker forskare med sociokulturell inriktning, eftersom de ser meningsskapande som en förhandling mellan deltagare (se vidare kapitel 2). De använder sällan begreppet socialisering, men ser alltså lärande som beroende av deltagande i en grupp. Jag ska kort referera några sådana forskare: Lave & Wenger (1991), Rogoff (1995) och skriftbruksforskarna.

Lave & Wenger (1991) beskriver lärande som *legitimate peripheral participation (LPP)*. För att verkligt lärande ska uppnås menar de att nybörjare dels måste ges legitimitet eller erkännande, dels aktivt delta i en praktikgemenskap (*community of practice*), dvs. en grupp som hålls samman av det den gör. Det kan råda brist på legitimitet vid lärlingskap i vissa fall, då lärlingen förväntas arbeta men i realiteten inte släpps in. Det aktiva deltagandet brister i formella undervisningssammanhang, här skolan; eleverna deltar inte i de gemenskaper de senare ska bli medlemmar i, utan endast i skolans egen gemenskap. Formell undervisning täcks därmed inte av begreppet LPP, utan vad Lave & Wenger (1991) diskuterar och ger empiriska exempel på är lärande i främst arbetsmiljöer.

Lave & Wenger betonar det dynamiska i lärandeprocessen, och det präglar deras syn på överföringsfrågan. Inte bara den lärande personen, utan också kunskapen, verksamheten och gruppen utvecklas. Alla delar i processen påverkar varandra, och "old-timers" ersätts successivt med "new-comers-become-old-timers". Denna förnyelseprocess eller reproduktionscykel ser Lave & Wenger även som ett kriterium på en praktikgemenskap:

For example, in most high schools [ung. gymnasium] there is a group of students engaged over a substantial period of time in learning physics. What community of practice is in the process of reproduction? Possibly the students participate only in the reproduction of the high school itself. [...] The actual reproducing community of practice, within which schoolchildren learn about physics, is not the community of physicists but the community of schooled adults. (Lave & Wenger 1991:99f)

Av ovanstående kan man också dra slutsatsen att ett test på om någon är legitim perifer deltagare i en praktikgemenskap är att hon med tiden förväntas ersätta de etablerade deltagarna.⁷

⁶ Av studenter som tagit grundexamen är det dock en större andel som stannar. Av samhällsvetare med grundexamen går ca 6 % vidare till forskarutbildning, av humanister 14 % (Högskoleverket 2004:35).

⁷ Jag kommer att använda *hon* och *han* omväxlande som generiskt pronomen.

De etablerade deltagarna kallas alltså ibland av Lave & Wenger för old-timers, och även begreppet *full participation* används. Samtidigt poängterar de att det inte finns någon slutpunkt för vad som är en etablerad deltagare, inget absolut centrum till vilket periferin förhåller sig (1991:35ff).

Lave & Wenger (1991:85–87) tar upp motivation som en av de faktorer som kräver diskussion och analys när man studerar LPP. De berör bl.a. den skillnad i motivation som ligger i att visa kunskaper vid separata prov respektive att verkligen önska sig kunskaperna för att kunna delta mer fullständigt (1991:112). En form av motivation är att vilja bli lik etablerade deltagare. Men Lave & Wenger berör högst marginellt individens motivation och val att över huvud taget höra till en grupp. Deras startpunkt ligger så att säga efter individens val att söka inträde i en grupp, och de tar inte heller upp deltagande i flera grupper parallellt.

Den sociokulturellt inriktade psykologen Rogoff (1995) menar att man bör studera lärande och utveckling utifrån tre perspektiv: ett institutionellt/kulturellt (*participatory appropriation*, en övergripande gruppnivå), ett interpersonellt (*guided participation*, den lokala gruppen) och ett mer individuellt (*apprenticeship*). Eftersom allt reellt lärande sker i grupper och kulturer där individen deltar, påverkas alla tre nivåerna i den utveckling som lärande och sociokulturella aktiviteter innebär. Det handlar alltså inte om tre olika företeelser, utan om att samma företeelse iakttas utifrån tre perspektiv. Allt lärande bygger också på deltagande och samverkan mellan etablerade gruppmedlemmar och nybörjare. Liksom Lave & Wenger (1991) menar Rogoff att det inte finns någon slutpunkt för utvecklingen. Men Rogoff tar även upp att en individ deltar i flera grupper. Bland annat visar Rogoff hur scouter utvecklar kompetenser (t.ex. att använda vissa medierande redskap, jfr s. 30 nedan) som de senare kan bygga vidare på för att använda i andra grupper. Rogoff (1995) anknyter till Lave & Wenger (1991), och hennes angreppssätt med de tre nivåerna (som hon kallar *planes*) stämmer också väl överens med mitt.

Forskare inom *academic literacies approach* (jfr s. 12) har gjort en kategorisering av olika synsätt på studenters skrivande (se Figur 1).

Färdigheter (<i>skills</i>)	Språk ses som avspegling av innehåll. Pedagogik som innebär explicit korrigerande av t.ex. struktur och grammatik.
Socialisering	Språk ses som social praktik på generell nivå. Pedagogik som innebär att studenten genom att vistas i miljön och att få viss explicit undervisning ska komma att använda liknande praktiker som forskarna.
Akademiska skriftkompetenser (<i>academic literacies</i>)	Språk ses som meningsskapande och akademiskt språk som lokalt situerade sociala praktiker präglade av lärarnas makt och kunskapssyn. (Potentiell) pedagogik som tar hänsyn till studenternas egna praktiker och identiteter samt möjlighet att göra motstånd mot de etablerade praktikerna.

Figur 1. Olika synsätt på studenters skrivande (efter Lea & Street 1998, Jones m.fl. 1999 och Lillis 2001)

Det finns här punkter som jag vill ifrågasätta, men först beskriver jag kategoriseringen så som den formulerats. Jones m.fl. (1999 inledn. s. XX) poängterar att de pedagogiska komponenterna i de tre kategorierna inte utesluter varandra. En pedagogik med synsättet ”akademiska skriftkompetenser” kan t.ex. inkludera explicit träning i vissa textkonventioner och beakta betydelsen av att vistas i miljön. Huvudtankarna är att akademiskt skriftbruk kan och bör problematiseras och att det inte finns en homogen statisk akademisk diskurs. Många studenter upplever att akademiskt skriftbruk är oförenligt med deras identitet. Det innebär att de antingen skriver på ett i miljön oaccepterat utomakademiskt sätt eller att de försöker använda akademiska skriftkonventioner som inte botten hos dem. Därför bör studenters egna skriftkompetenser mottas med respekt av lärare och integreras med de nya skriftkompetenserna. Studenterna bör också uppmuntras att kritiskt granska och göra motstånd mot de etablerade akademiska praktikerna. En sådan pedagogik är i princip inte realiserad ännu, därav min formulering ”potentiell” (jfr Lillis 2003:195 som efterlyser pedagogiska implikationer). Det är främst överföringsfrågan som berörs av forskningen om akademiskt skriftbruk, men även rikttningsfrågan, eftersom värdet av ett akademiskt perspektiv ifrågasätts.

Vad jag vill ifrågasätta i kategoriseringen är främst tolkningen att ett socialiserande perspektiv måste innebära att man bortser från lokalt situerade sociala praktiker. Det finns en mängd studier, t.ex. Berkenkotter & Huckin (1995) och Räisänen (1998), som både tar hänsyn till lokala praktiker i mindre gemenskaper och tillämpar ett socialiseringsperspektiv. Dessa och liknande studier problematiserar också överföringsfrågan. Dessutom tycks det förespråkade synsättet, akademiska skriftkompetenser, vara något idealiserat och mest relevant för den typ av studenter och utbildning som den här forskningsgrenen sysslar med, dvs. nybörjarstudenter i delvis anpassade miljöer. Inte ens i sådana miljöer är alltså en alternativ pedagogik realiserad, och i traditionella miljöer lär den vara ännu mer avlägsen. Men jag håller som nämnts med om mycket i forskningsgrenens resonemang om kunskapssyn, meningsskapande och asymmetri.

Rikttningsfrågan, dvs. vilka grupper de tillfälliga deltagarna förväntas och önskar delta i, är ett relevant problem när man diskuterar studenters skrivande. Det intressanta är dock hur deltagarna i miljöerna ser på frågan, inte främst vad forskare ser som idealet. Detta problem kommer jag därför att återkomma till som en öppen fråga, som också finns med i mina frågeställningar (jfr s. 10).

Även överföringsproblemet, dvs. om studenter ska ta till sig icke ifrågasatta normer, ser jag som en öppen fråga. Säkerligen finns i olika akademiska miljöer växlande öppenhet för ifrågasättande och möten med studenternas egna diskurser. Många lärare ser troligen som sin uppgift just att överföra praktikgemenskapens tankesätt och kunskaper. Även om man som forskare inte delar denna uppfattning, måste man förutsättningslöst kunna

undersöka hur deltagarnas uppfattning ser ut. Också denna punkt inkluderas i mina frågeställningar (s. 10).

Jag kommer att använda begreppet socialisering i betydelsen successivt ökat aktivt deltagande i en praktikgemenskap. En grundtanke för min syn på och undersökning av socialisering är att handlande och aktivt deltagande är det centrala (jfr Lave & Wenger 1991, Rogoff 1995). Dels följer detta av de sociokulturella teorier som jag arbetar efter (se kapitel 2), dels är handlande och andra iakttagbara fenomen det enda vi kan studera. Tänkande, kunskaper, normer och värderingar är helt centrala faktorer när det gäller socialisering, men de kan inte iakttas direkt, bara via handlingar.

Förutsättningar för socialisering är, som jag ser det, att de inblandade aktivt deltar i periferin till något som kan betraktas som en praktikgemenskap. Detta synsätt aktualiserar både rikttningsfrågan och överföringsfrågan, dvs. den som deltar aktivt kan inte sägas endast ta emot kunskaper. Om studenterna spelar rollen av passiva mottagare av kunskap försvåras eller omöjliggörs reell socialisering, liksom om det inte finns någon tydlig praktikgemenskap (jfr Lave & Wenger 1991, Rogoff 1995). Båda förutsättningarna bör också påverka individernas uppfattning av grupp-tillhörighet. Grupp-tillhörighet hör ihop med Lave & Wengers begrepp legitimitet, dvs. hur tas nya deltagare emot, hur släpps de in? Det är givetvis svårare att bygga upp en grupp-tillhörighet i en miljö där nya deltagare inte tas emot som legitima.

Målet för socialiseringen är att (vissa) nya deltagare blir etablerade och aktivt bidrar till gemenskapen genom att bygga vidare på dess kunskaper, sociala praktiker, sätt att tänka etc. För att kunna göra det krävs att deltagarna har approprierat gemenskapens kunskaper och sätt att tänka, dvs. integrerat dem med sitt eget tankesätt (jfr s. 33). Aktivt deltagande är som synes både en förutsättning och ett kriterium för socialisering, vilket kan tyckas visa ett cirkelresonemang. Det centrala här är dock processen. En individ deltar först i periferin och därefter alltmer fullständigt ju mer han kan bidra.

Men det är alltså svårt att iakttä och undersöka tankesätt och grupp-tillhörighet. Vad jag kan undersöka är dels förutsättningarna för socialisering som nämndes ovan, dels hur deltagarna handlar i framför allt sitt skrivande men också under observationer och intervjuer. Man kan då också få reda på hur deltagarna förhåller sig till praktikgemenskapen – aktivt, passivt, engagerat, kritiskt, respektfullt (jfr frågeställningar s. 10)?

1.6 Språkbruk, kunskap och socialisering

Socialisering har med kunskap att göra. Nykomlingen i en grupp skaffar sig stegvis mer kunskap om både sakförhållanden (det man brukar kalla deklarativ kunskap), vilka värderingar gruppen delar (normer) och hur man utför

vissa handlingar (det man brukar kalla färdigheter eller procedurkunskaper, till vilka tankesätt kan räknas).

I det här avsnittet diskuterar jag utifrån tidigare forskning kunskapsfrågor i förhållande till språkbruk och socialisering. Först fokuserar jag utbildning och studenters skrivande och därefter forskares diskurser.

1.6.1 Syn på kunskap i utbildningen och hos studenter

Svensk pedagogisk forskning har varit inflytelserik internationellt, inte minst genom Martons och Säljös bidrag. Deras distinktion mellan *ytlärande* och *djuplärande* (*surface/deep approach to learning*, Marton & Säljö 1984) har fått stor spridning. Den empiri begreppen grundar sig på visade bl.a. att studenters syn på lärande påverkade deras kunskapsdjup. Av dem som såg på lärande som memorering fastnade de flesta vid ytlärande, medan en syn på lärande som förståelse och abstraktion hade ett tydligt samband med djuplärande. Djuplärande uppnåddes också lättare om studenterna var verkligt intresserade av det de läste. (Språkvetare som tangerar samma område är bl.a. Gunnarsson 1989 och Malmbjer 2002.)

En närmare anknytning till språkbruk har den amerikanska forskaren Langer (1997) som diskuterar olika akademiska discipliners syn på vad som är ett relevant sätt att tänka och därmed skriva. Langer visar bl.a. att det är mer ett tankesätt och synsätt som lärare vill förmedla än en mängd fakta-kunskaper. I hennes studie ville lärarna därmed se det önskade sättet att tänka i studenternas skrivande. Problemet var att lärarna hade stora svårigheter att verbalisera och instruera i den önskade formen av tänkande, vilket bl.a. fick inverkan på deras respons på studenttexter. Allmänna instruktioner att t.ex. argumentera tydligt eller tänka kritiskt kan säga studenter föga, enligt Langer (1997).

För svensk högskola finns ett krav på att den ska verka för kritiskt tänkande och självständighet hos studenter (högskolelagen). Två svenska studier som utgår från dessa krav är Ekvall & Chrystal (1995) och Olstedt (2001). Båda studierna betonar sambandet mellan kritiskt tänkande och en djupare förståelse för kursinnehållet än vid s.k. ytlinläring utan kritiskt tänkande. En del ingenjörstudenter i Olstedts undersökning menar att förståelsen måste komma före det kritiska tänkandet (Olstedt 2001:72). Olstedt själv verkar dock se kritiskt tänkande och förståelse som faktorer som påverkar varandra (Olstedt 2001:171f). Studien visar också att bl.a. perspektivskiften, debatter och oppositionstillfällen gynnar kritiskt tänkande (Olstedt 2001:172). Ekvall och Chrystal fann att studenter i en grupp där undervisningsformen präglades av s.k. kognitivt lärlingskap fick en ökad vetenskaplig förståelse jämfört med en grupp som fick traditionell undervisning. Deras självständiga, kritiska bedömningar stimulerades, diskussioner fördes på en högre vetenskaplig nivå och användningen av vetenskapliga termer ökade. Pedagogiken hade stora inslag av skrivande och

diskussion, och Ekvall och Chrystal ser den sociala interaktionens inverkan på kunskapsutvecklingen som betydande (Ekvall & Chrystal 1995:71).

1.6.2 Utomakademisk och akademisk diskurs

Ett viktigt inslag i tidigare forskning och teorier om kunskapsutveckling och skrivande i utbildningssammanhang är en distinktion mellan vardagsnära, kontextbunden kunskap och abstraherad mer kontextoberoende kunskap.⁸ Liknande fenomen på olika nivåer har diskuterats i termer av vardagsbegrepp/vetenskapliga begrepp (Vygotskij [1934] 1999), begränsad/utvecklad kod (Bernstein 1971), satellittext/egentext (Larsson 1984), A-text/B-text (Teleman 1989), personal knowledge/academic knowledge (Geisler 1994) och vardaglig/matematisk diskurs (Säljö m.fl. 2001). Ofta har språkbruk och kognitiva aspekter behandlats integrerat. Huvudtanken är att individen utvecklas från ett beroende av den omedelbara omvärlden, som stöder och begränsar vad man kan tänka på och kommunicera om, till ett allt mer dekontextualiserat och abstrakt tänkande och meningsskapande. En viss typ av tänkande och kunskaper hör ihop med en viss typ av språk; utbildningens uppgift är att stötta elever/studenter in i båda parallellt.

När det gäller barn är detta ganska självklart och direkt iakttagbart, men ändå var det revolutionerande när Bernstein och vissa skrivforskare på 1970- och 80-talet började påtala att olika skolelever hade olika grund för det abstrakta tänkandet på grund av olikheter i hemmiljön. Problem med bl.a. skrivande sågs inte längre självklart som individuella brister. Den sociala kontextens betydelse har alltså inte alltid varit självklar, men numera är medvetenheten högre om att inte bara kognitiva och språkliga utan även sociala faktorer hänger samman med varandra. Man har också försökt gå ifrån den värdering som låg t.ex. i Bernsteins begrepp begränsad/utvecklad kod; även om man inte såg individen som obegåvad var risken att man fortfarande såg utbildade miljöer som underutvecklade. Här har kanske främst skriftbruksforskningen varit viktig för att uppvärdera olika typer av språkbruk, t.ex. genom att visa vilken kompetens som barn från utbildade miljöer kan ha att berätta på ett avancerat sätt (t.ex. Heath 1983, Gee 1998). Dock kvarstår problemet att om människor ska klara av studier och kunna välja mellan olika yrken, så krävs också det abstrakta tänkande och skrivande som hör ihop med ett offentligt språkbruk.

En gren som särskilt utvecklat och analyserat detta problem är den pedagogiska riktningen av SFL (System Functional Linguistics; jag kallar hädanefter riktningen för *SFL-pedagogik*, även om olika namn förekommer, som Educational Linguistics, den australiensiska genreskolan etc.). Med grund i Hallidays funktionella grammatik har man arbetat fram metoder för att hjälpa elever in i det abstrakta tänkandet och skrivandet. Man har bl.a.

⁸ Enligt sociokulturell teori finns ingen helt kontextoberoende kunskap, men vad jag avser här är abstrakt tänkande och teoretisk kunskap använd t.ex. i en skolmiljö.

använt begrepp som *commonsense/specialized knowledge* (Martin 1989), *commonsense/discipline/critical knowledge* (Macken-Horarik 1996) och *almenviden/specialviden/faglig, uddannelsesmæssig viden* (Hedeboe & Polias 2000) – dessa kallas ofta kunskapsdomäner. Man utgår från att mer avancerade kunskaper har ett samband med mer avancerade språkliga strukturer, t.ex. nominaliseringar och mer komplexa tema-/remastrukturer. Samtidigt används olika roller, handlingar och diskurser i de olika kunskapsdomänerna, t.ex. i vardagsdomänen omedelbara handlingar och talspråk mellan barn, och i fackdomänen individens skriftliga reflektioner om en bok, riktade till läraren. Inom SFL talar man också om att eleverna ska tränas i olika genrer, t.ex. förklaring och kommentar, något som många skulle kalla texttyper och som liknar det jag kallar medierande redskap (se s. 30).⁹

Studierna inom SFL-pedagogiken gäller skolundervisning och barns skrivande. Att man använder begrepp som fackkunskap och specialiserad kunskap för skolmiljöer kan tyckas märkligt ur ett forskarperspektiv, men de får förstås ses som relativa begrepp – i elevernas perspektiv är skolkunskapen specialiserad. Macken-Horarik (1996), som fokuserar på secondary school, dvs. ungefär högstadiet, går ett steg längre när det gäller kunskapsdomäner i och med den kritiska kunskap hon förknippar med en reflexiv kunskapsdomän. I en intressant modell placerar hon in olika genrer/texttyper i domänerna, t.ex. instruktion och personligt svar i vardagsdomänen, förklaring och dekonstruktion i ämnesdomänen samt diskussion och värdering i den kritiskt-reflexiva domänen (1996:246). Macken-Horariks ansats ligger alltså närmare studiet av vuxnas lärande och skrivande inom högre studier, där studenterna ska uppnå inte bara specialiserad kunskap utan även kritiskt tänkande.

Viktig är också SFL-forskarnas uppfattning att språkbruk på en nivå mellan meningen och hela texten är centralt i pedagogiska sammanhang (jfr s. 33). Att jag själv inte använder SFL som bas beror alltså dels på att forsk-

⁹ Hur SFL definierar *genre* kan ha betydelse vid en jämförelse med min användning av begreppet medierande redskap för motsvarande fenomen i texter. Även om det är svårt att hitta en explicit definition av genre hos SFL-forskarna, är det förhållandevis tydligt att man avser textavsnitt med olika struktur och syfte. Berge & Ledin (2001:11) påpekar: ”Utifrån ett textlingvistiskt perspektiv skulle man kunna säga att genreskolan [dvs. SFL] snarast beskriver texttyper, ett begrepp som brukar användas när grundläggande formella mönster för textskapande avses, såsom beskrivning, berättelse, utredning etc.” Exempel på genrer som analyseras av SFL är *recount* och *observation* (Rothery & Stenglin 1997), *deconstruction* och *theory* (Macken-Horarik 1996) samt *autobiographical account* och *evaluative exposition* (Veel & Coffin 1996). Ganska allmänna, socialt inriktade definitioner finns i Martin (1985:250: ”Genres are how things get done, when language is used to accomplish them”) och i Veel & Coffin (1996:228: ”’Genre’ is here being used as a technical term to refer to functional varieties of text with a recognisable social purpose within a cultural context, and with recognisable stages within the text.”). Som antyds i den senare definitionen använder man ofta strukturella genrekriterier snarare än de funktionella kriterier som utgår från användarnas egna termer (se Ledin 1996 vars kriterier jag delar; jfr s. 8 not 1).

ningsgrenen åtminstone hittills fokuserat på barn, dels på att dess strukturella inriktning inte överensstämmer med min språk- och genresyn.

Kontextnära kunskap värderas alltså lägre än kontextoberoende kunskap. Pedagogen Säljö (2000) menar bl.a. att problemet med utbildningsväsendet är just att det är så dekontextualiserat. Lärande sker alltid bäst i praktisk verksamhet, men så går det sällan till i det moderna samhället. Utbildningssystemet bygger också på tanken att kunskap som man tillägnat sig i ett sammanhang är direkt överförbar till ett annat, men Säljö menar att all kunskap är situerad inom sociala praktiker.

Av dem som studerat kunskapsfrågor i samband med akademiskt skrivande för vuxna kan nämnas Geisler (1994) och Berkenkotter & Huckin (1995). Geisler har ett för min studie mycket relevant grepp där olika typer av kunskap från skolåldern upp till professionell forskarnivå tas upp. Liksom andra anglosaxiska forskare anser hon att studenter inte ingår i kunskapsbyggandet (1994:81). Hon menar också att studenter på undergraduate-nivå försöker lära sig de abstrakta begreppen och läser texter som oproblematiserade kunskapskällor, medan mer socialiserade studenter kan börja inse de retoriska och sociala aspekterna bakom och mellan texter (jfr Haas 1994).

Berkenkotter & Huckin (1995) studerade en doktorands tidiga socialisering. Deras slutsats är att socialisering kräver integration mellan deklarativ kunskap och procedurkunskap, varav den deklarativa kommer först. Det vill säga, nykomlingen måste lära sig både de ämnesmässiga kunskaperna och hur de ska tillämpas, både disciplinens forskningsmetoder och dess sätt att skriva. Doktoranden började också så småningom inse att han måste bygga på den gemensamma kunskapen och hävda något eget.

Vad båda dessa ungefär samtidigt studier har gemensamt är att de ser en ämnesmässig faktakunskap som basen och en retorisk procedurkunskap eller färdighet som ett andra steg.¹⁰ Uppfattningen kan jämföras med Macken-Horariks (1996) tre kunskapsdomäner med en kritisk-reflexiv som den mest utvecklade, och även med Perrys (1999) sjustegsmodell för collestudenter.¹¹

Distinktionen mellan olika typer av kunskap liksom synsättet att språkbruk och kunskap är ouplösligt förenade är viktiga för min studie. Jag kommer att använda begreppen *utomakademisk diskurs* och *akademisk diskurs*, där diskursbegreppet betonar föreningen av språkbruk och kunskap. I akademiska diskurser utvecklas kunskap systematiskt, och ifrågasätts och granskas ständigt. Även i utomakademiska miljöer, t.ex. skolan och olika

¹⁰ Båda studierna hade publicerats i tidigare versioner, men runt 1995 utkommit i bokform.

¹¹ Perry (1999) kallar sin modell "ethical and intellectual development" med steg från "Dualism" med en stark uppfattning om sant och falskt, via "Multiplicity" och "Relativism" med en växande medvetenhet om skiftande perspektiv till "Commitment" med en integrering av perspektiven i personligheten. Undersökningen är omdiskuterad, bl.a. för att den endast har män som deltagare.

yrkesområden, finns avancerade kunskaper. Den avgörande skillnaden är att akademiska miljöers primära verksamhet är detta systematiska och kritiska kunskapsbygge. Många egenheter med akademiska texter, som referenser till tidigare forskning, försiktigt framförda slutsatser och detaljerade metodavsnitt, kan förklaras av kunskapsbyggandet och den kritiska granskningen. En central uppgift för högre utbildning är, som jag ser det, att berika studenterna med möjligheten att praktisera en akademisk diskurs vid sidan av deras utomakademiska.

1.6.3 Akademiska texters epistemiska karaktär

En mycket central egenskap hos akademiskt språkbruk är att påståenden ständigt förses med angivelser för hur säkra de är. Ett påstående i en utomakademisk diskurs står ofta (men inte alltid) så att säga oinramat av epistemiska markörer och källor, t.ex.: ”De anställda skriver säkrare efter utbildning.” I akademiska sammanhang är det betydligt vanligare att dels anknyta påståendet till en källa, dels ange påståendets relativa säkerhet, t.ex.: ”Det *tycks* som att de anställda skriver säkrare efter utbildning (Isaksson 1999).” Även att anknyta till ett etablerat forskningsfält kan ses som en form av epistemisk förankring av texten.

Språkliga uttryck för epistemiska förhållanden har undersökts grundligt i textanalytiskt orienterade studier om akademiskt skrivande. Epistemiska markörer som garderingar (på engelska *hedges*) har studerats av bl.a. Myers (1989), Hunston (1993), Näslund (1996), Hyland (bl.a. 1998b), Salager-Meyer (1999) och Lukka (2002). Här har bl.a. diskuterats i hur hög grad och i vilka fall garderingarna anger vad som verkligen anses osäkert (*genuinely uncertain*, Salager-Meyer 1999:501, Lukka 2002:229) respektive vad som anses behöva ansiktsskydd (jfr Goffman 1972, Brown & Levinson 1987). Det vill säga, en forskare kan vara aldrig så säker på sina resultat, men ändå gardera sig när hon presenterar dem, eftersom det annars kunde anses ansiktshotande – hon kunde framstå som för djärv och utsätta sig för kritik samtidigt som hon kunde hota andra forskare vars resultat hon konkurrerar med. Det händer också att forskare framhäver ett påståendes säkerhet, med vad Hyland (1998a) kallar *emphatics*.

Anknytningarna till källor och tidigare forskning görs naturligtvis med hjälp av referenser, men även genom sättet att presentera det egna bidraget i förhållande till forskningsfältet. För beskrivningen av presentationssätt har Swales (1990) s.k. CARS-modell (*Create a Research Space*) varit mycket inflytelserik. Swales undersökte hur skribenter i inledningen till forskningsartiklar stegvis visar sitt eget bidrags position och betydelse i förhållande till tidigare forskning och fann ett mönster med vissa variationer (1990:141). Skribenterna presenterade sin forskning genom att antingen påstå något i konflikt med tidigare forskning, visa på en lucka, formulera ett nytt problem eller bygga på en tradition.

Det händer att man försöker lära ut dessa textuella strategier till studenter, men i huvudsak är de något som omedvetet används av forskare. Jag betraktar strategin som ett tecken på skribenternas kunskapssyn och på praktikgemenskapernas sociala villkor. Om det är självklart för en skribent att åtminstone viktiga påståenden kommer att granskas kritiskt av läsarna, ger han dem en epistemisk inramning, men detta är inte självklart för alla studenter. Jag återkommer till hur jag använder dessa begrepp i 3.2.

1.6.4 Vetenskaper som kunskapsbyggande miljöer

Det akademiska språkbruket betydelse är central för forskningen kring vetenskap som kunskapsbygge, som ofta har socialkonstruktivistisk grund. Huvudtanken är att vetenskaplig kunskap konstrueras socialt genom att forskare via sitt språkbruk förhandlar om vad som är hållbar kunskap. De vetenskapliga rönen bygger inte på något som finns latent tills en forskare upptäcker det och som sedan genast blir allmän sanning. En ny stjärna upptäckt av en amatör ”finns” inte förrän professionella astronomer övertygats om upptäckten och den har rapporterats i vetenskapliga termer i lämplig tidskrift. Några aldrig så kloka språkliga iakttagelser blir inte språkvetenskap förrän de formats i och formats av språkvetenskapliga begrepp. När forskare gör nya rön måste de ge sig in i det sociala spelet för att få nyheterna accepterade och etablerade. Ett viktigt steg är att komma igenom granskningen till en vetenskaplig tidskrift, vilket innebär att skriva om en artikel ofta flera gånger innan den hävdade nyheten har formulerats och placerats inom fältet på ett acceptabelt sätt. Men därefter avslutas inte konkurrensen att övertyga flertalet forskare inom fältet att de nya rönen är överlägsna andra. Ofta finns flera konkurrerande hävdanden aktuella parallellt inom ett fält; vilket som anses starkast växlar och är beroende mycket av publicering i tidskrifter och föredrag på konferenser.

Studier från andra discipliner än språkvetenskapen har bidragit till forskningen om kunskapsbygge. Kuhn ([1962] 1979) var på sin tid epokgörande med sitt påstående att vetenskap kan vara något annat än upptäckter av individuella forskare, nämligen att värderingar hos ”vetenskapliga samfund” spelar in för vetenskapens utveckling. Latour & Woolgars (1979) har studerat hur kunskap konstrueras från iakttagelser i ett laboratorium via texter till en mer spridd kunskap, och Knorr-Cetinas (1981, 1999) redovisar empiriskt grundade slutsatser om konstruktionen av naturvetenskapliga rön.

Sociologerna Gilbert & Mulkay (1984) har ett språkligt perspektiv i sin undersökning av biokemister. När biokemister skriver om sin forskning i akademiska genrer använder de vad Gilbert & Mulkay kallar *empiricist repertoire* – en opersonlig, kontextlös framställning av experiment och resultat som ”oberörda av människor”. När de talar om den i intervjuer används *contingent repertoire* – en vardaglig beskrivning som inkluderar mänskliga, sociala och praktiska faktorer. Ingen av dessa repertoarer ser Gilbert &

Mulkay som den sanna beskrivningen, utan poängen är att olika typer av kunskap skapas med dem.

Synsättet att det finns en enda sanning som till slut ska upptäckas ger Gilbert & Mulkay termen *Truth Will Out Device*. Ett problem för naturvetare och andra som tror på en sådan sanning är att olika forskare ger olika bild – om nu denna sanning är densamma. Forskarnas förklaring till problemet är enligt Gilbert & Mulkay den mänskliga felande faktorn, dvs. fel i experiment o.d. (1984:90ff).

En utgångspunkt för pedagogen Becher (1989) är att det finns hårda respektive mjuka ämnen, där naturvetenskaperna i regel hör till de hårda. Här är studieobjekten och -problemen oftast intersubjektivt delade inom gemenskapen, som letar efter generella lagar och förklaringar. Inom de mjuka vetenskaperna, där humaniora är typfallet, är det mer öppet för den enskilde forskaren att avgöra intressanta forskningsobjekt och problemställningar, och man letar mer efter det specifika. Ett av Bechers huvudresultat är att det finns ”urbana” respektive ”rurala” forskningsfält. Urbana forskare sysslar med ämnen och metoder som ligger mycket nära andras, vilket leder till stor konkurrens, mer samarbete i projekt och tätare publicering. Inom ”rurala” fält arbetar enskilda forskare med mer avskilda ämnen där det inte finns så stor konkurrens, inte samarbetas så mycket och publiceringstakten inte är så hög.

Språkvetenskapliga studier inom det fält som ser till kunskapsbygget inom vissa discipliner är Bazerman (1988), Myers (1990), MacDonald (1994), Gunnarsson (1997a), Valle (1997, 1999) och Räsänen (1998). Både Bazerman (1988) och Myers (1990) tar upp hur skribenten placerar sitt eget kunskapsbidrag i förhållande till tidigare forskning. Myers (1990) visar hur biologer förhandlar med tidskriftsreferenter om den nya kunskapen. Förhandlingen gäller bl.a. hur kunskapsbidrag eller hävdanden (*claims*) bör uttryckas. Bazerman (1988) formulerar den centrala frågan vid en sådan förhandling som:

Against the background of accumulated knowledge of the discipline, how can I present an original claim about a phenomenon to the appropriate audience convincingly so that thinking and behavior will be modified accordingly?
(Bazerman 1988:26)

Huvudintresset för MacDonald (1994), som har en uttalat socialkonstruktivistisk syn, är hur texter används i kunskapsbygget. Själv bygger hon på bl.a. Becher och kategoriserar vetenskaper enligt olika faktorer som t.ex. förklaring respektive tolkning och begreppsstyrd respektive materialstyrd forskning. Hon menar också att den gemensamma överenskommelsen om bl.a. vilka problem man bör studera kan vara olika stark. Inom hårda ämnen är man ofta överens om att koncentrera sig på samma problem och fylla luckor i den gemensamma kunskapen. Inom mjuka ämnen kan de enskilda forskarna formulera olika problem och arbeta mer oberoende av varandra

(jfr ”rural” forskning) (1994:22ff). Som många anglosaxiska forskare tar MacDonald för givet att studenter inte deltar i kunskapsbygget.

Gunnarsson (1997a) och Valle (1997, 1999) beskriver, båda med socialkonstruktivistisk utgångspunkt, hur olika vetenskaper historiskt växt fram och hur detta grundas och speglas i forskarnas texter. Valles studie gäller naturvetenskapliga ämnen fram till 1800-talet, medan Gunnarssons material är texter från ämnet nationalekonomi fram till 1980-talet. Nationalekonomerna har, enligt Gunnarsson, övergått från att skriva om konkreta samhällsfenomen som t.ex. mynt (på 1700-talet) till mer och mer abstrakta inomvetenskapliga fenomen som jämviktsteorier (på 1980-talet). En tendens till större inomvetenskaplighet märks också i referenserna. Gunnarsson drar slutsatsen att nationalekonomer spelat olika roller i samhället under olika perioder och att deras texter både bidragit till och återspeglat dessa roller.

Räisänen (1998) visar hur det system av genrer som används inom ett teknologiskt delfält ingår i kunskapsbygget. Hon beskriver dels genrernas roll i det relativt nya delfältets framväxt, dels deras förhållande till varandra och till den akademiska konferensen som samlande forum. I studien ingår endast material av professionella forskare, men Räisänen drar pedagogiska slutsatser: studenter bör lära sig att hantera heterogenitet snarare än stabilitet i genrer. Det kan ske bl.a. genom att de genom undervisningen får ett kontextuellt och historiskt perspektiv på genrer.

1.6.5 Hur kan man beskriva kunskapsbyggande miljöer?

Svenska akademiska miljöer har studerats i etnologiska studier som Gerholm & Gerholm (1992) och Lundgren (2002). Man använder begrepp som identitet och självbild samt studerar förhållandet mellan vetenskapen och samhället vardagen. Delvis anknyter man till Bechers (1989) kategorier hårda/mjuka och urbana/rurala vetenskaper (se s. 24 ovan).

I Sverige har även sociologen Brante (2003) formulerat några komponenter som ingår i och bygger upp en vetenskap, bl.a. kunskapsobjekt, epistemologi (”övertygelser om den sanna eller korrekta kunskapens natur och hur man når den, ofta uttryckt i [...] -ismer” (2003:132)), metod, teori och förhållande till verkligheten. Den sista komponenten är intimt förknippad med komponenterna kunskapsobjekt och epistemologi: ”Vetenskapens målsättning är att beskriva och förklara verkligheten, och utvecklingen av metoder, datainsamlingstekniker, modeller och teorier är systematiska medel att öppna (delar av) verkligheten så att vi kan nå korrekt kunskap om den.” (2003:133). Jag skulle uttrycka detta som att varje vetenskap ur verkligheten väljer sitt kunskapsobjekt och har sin uppfattning om vilken form av kunskap som är möjlig att uppnå med vilka medel.

Det finns två problem med Brantes komponenter och formuleringar. För det första har de svårt att rymma vad man kan kalla en problematiserande

kunskapssyn som relativism eller postmodernism. Han tycks utgå från att alla vetenskaper ser någon form av kunskap som korrekt och sann, men inom många moderna vetenskaper är det troligen vanligt med en kunskapsyn som över huvud taget skyggar för ord som *sann* och *korrekt*. För det andra tycks det svårt att i Brantes modell placera in kunskapsbygge och kunskapskritik, dvs. hur en vetenskap utvecklas mycket tack vare den kritiska diskussionen inom ämnet.

Ett mer generellt sätt att beskriva en praktikgemenskap eller en verksamhet är Engeströms modell för verksamhetssystem (bl.a. Engeström 1987:36, 1999:31). I en modell som brukar visualiseras som trianglar i en triangel ingår komponenterna deltagare, instrument/medierande redskap, motiv, arbetsfördelning, gemenskap och normer, vilka alla påverkar varandra.¹² I modellen ingår också en framåtriktad pil som anger faktorn resultat och samtidigt utveckling, vilket är en viktig grund för Engeströms resonemang. Det vill säga, verksamheterna ses som dynamiska. Denna modell överensstämmer med min teoretiska ram (se vidare kap. 1).

Jag har valt att studera de olika institutionella miljöerna utifrån följande frågor, som ansluter till komponenterna ovan och till kapitel 1 i övrigt. Frågorna ansluter även till och preciserar frågeställningarna på s. 10:

Vilken är deltagarnas kunskapssyn och hur utvecklas den hos studenter? Med kunskapssyn avser jag ett samlande begrepp för epistemologi och syn på lärande. Med epistemologi menar jag vilken övergripande syn på vetenskap man har: Är det över huvud taget möjligt att nå säker kunskap? Ses kunskap som något som ska upptäckas och förmedlas eller något som man förhandlar om? När det gäller studenterna är det svårt att hävda att de, åtminstone i början av sina studier, har en epistemologi, utan här är det frågan om en syn på lärande: Anser de att de ska ta in ett kunskapsstoff som de senare ska kunna reproducera? Kan de självständigt hantera och ta ställning till flera olika perspektiv inom ämnet? Även lärarna kan ha olika syn på lärande. Denna fråga ansluter närmast till Engeströms komponent normer, men kan också iaktas i de medierande redskapen. (Jfr Geisler 1994, Dysthe 1996a, Lillis 2003.)

Hur hanteras kunskapskritik inom ämnet, och vart riktar den sig? Med kunskapskritik avser jag hur man diskuterar grunderna för vad som kan anses som kunskap: Hur granskas hållbarheten i enskilda studier? Riktas kunskapskritiken mest mot teori, metod, empiri eller något annat? Hur ser den kunskapskritiska diskussionen ut i stort? Utgör den själva kärnan av vetenskapen, som i filosofi, eller en mer perifer företeelse, som inom språkvetenskapen? Frågan om kunskapskritik hänger intimt samman med den om kunskapssyn, men det är delvis olika frågor, eftersom man kan tänka sig en kunskapssyn som saknar kunskapskritik, nämligen den mest oproblematis-

¹² Engeström själv använder oftast begreppet *instruments*, men i Engeström (1999) använder han *mediating artifacts*; Russell & Yañez (2003) använder *cultural tools* för samma komponent i systemet (jfr 2.1.1).

serade kunskapssyner på en tänkt skala. Denna punkt hör ännu tydligare till komponenten normer i Engeströms system.

Hur ser ämnets kunskapsintresse och kunskapsbygge ut? Den akademiska kunskapen utvecklas hela tiden definitionsmässigt och systematiskt. Detta kunskapsbygge koncentreras på grund av olika kunskapsintressen till olika aspekter: att fylla kunskapsluckor, att ge nya tolkningar åt det redan kända, att finslipa metoder eller teorier osv. Man kan lägga olika stor vikt vid att använda unikt material, ställa nya frågor till redan kända material, arbeta helt hypotetiskt, sträva efter tillämpbara resultat eller bygga teorier. Olika vetenskaper är dessutom i olika utsträckning öppna för teorier och metoder från andra vetenskaper, dvs. kunskapsbygget är mer eller mindre internt. Kunskapsintresse ansluter till komponenten motiv i Engeströms termer, liksom kunskapsbygget, som dock också måste ses som genomsyrande hela den akademiska verksamheten. (Jfr Becher 1989, MacDonald 1994.)

I samband med detta använder jag ett par andra relaterade begrepp: Med *encyklopedisk kunskap* avser jag den typ av uppgifter som man inom en grupp vid en viss tid är överens om, t.ex. årtal för vissa händelser och andra uppgifter som finns kodifierade eller skulle kunna vara det. Även om man ser kunskap som socialt konstruerad och dynamisk, så finns det i varje samhälle vid varje tidpunkt en viss mängd någorlunda överenskommen kunskap. Ibland använder jag begreppen *epistemiska resonemang* och *epistemisk osäkerhet*, och menar då kunskapskritik på en mer lokal och konkret nivå, t.ex. en kritisk granskning av ett visst inslag i en undersökning och osäkerhet i data/källor.

1.7 Avgränsning

Studier om akademiskt skrivande och studier med material och analyskategorier liknande mina möts lätt med vissa förväntningar. För tydlighetens skull anger jag här därför vad jag *inte* tar upp i min undersökning: skrivprocess på mikronivå eller kognitiv nivå, varken individuellt eller i grupp; individuell skrivutveckling; generalisering av socialiseringsprocess; respons på eller revideringar av texter; struktur i samtal; skrivande på ett andraspråk eller främmande språk.

1.8 Avhandlingens uppläggning

Efter kapitel om teori, material och metod följer avhandlingens resultatdel som är uppdelad efter respektive institutionell miljö, dvs. nationalekonomi och historia. För varje miljö finns först ett kapitel om den professionella diskursen, därefter ett om undervisningen och till sist ett om studenternas skrivande. De två tidigare kapitlen om respektive ämne ska inte ses som en

bakgrund, utan som analyser i sin egen rätt. Jag lägger dock fokus på studenternas skrivande så till vida att syftet med att studera den professionella diskursen och undervisningen är att de utgör ramar för studentskrivandet.

Dispositionen för varje miljö kan kräva en motivering, eftersom det kan tyckas ligga ett kunskapsöverförande synsätt bakom: från forskare via undervisningen till studenter. Det främsta skälet till dispositionen är dock just att den professionella diskursen och undervisningen är ramar för studenternas skrivande. Trots att dessa två delar av diskurserna inte är statiska, föregår de studenternas skrivande, som ju inte utförs i ett vakuum. Studenternas möter undervisningen och genom den delvis den professionella diskursen, innan de förväntas skriva inom miljön (särskilt som skrivande inom högre utbildning som gott som alltid används för kontroll av kunskaper). I studenternas texter söker jag inte bara efter samma fenomen som forskarna använder. Upplägget kan också jämföras med Rogoffs (1995) tre perspektiv att se på sociokulturella aktiviteter: ett institutionellt, ett interpersonellt, och ett mer individuellt. Sin empiri presenterar även Rogoff (1995) i motsvarande ordning. (Jfr s. 15 ovan.)

Efter resultatdelen finns först en sammanfattning av de empiriska resultaten och en jämförelse mellan de institutionella miljöerna vad gäller kunskapsrelaterade frågor. Därefter presenterar jag några generella slutsatser, framför allt i förhållande till min övergripande frågeställning. Till sist diskuterar jag teoretiska och metodologiska frågor.

2 Teori och centrala begrepp

Mitt angreppssätt är diskursanalytiskt så till vida att jag vill se studenters skrivande i förhållande till olika ramar: undervisningen och den institutionella miljön, dvs. praktikgemenskapen och dess tradition, samt i någon mån även en samhällelig kontext. Det har därför (och p.g.a. mina tidiga iakttagelser, se s. 7) varit naturligt att använda de övergripande sociokulturella teorier, baserade på Bachtin och Vygotskij, enligt vilka all interaktion är inbäddad i sociala och historiska ramar. Människors handlande är beroende av dessa ramar, men bidrar samtidigt till att utveckla dem. De sociokulturella teorierna försöker också inbegripa både kognitiva och sociala aspekter, och kopplar båda dessa aspekter till språkbruk. Såväl kognitiva och sociala aspekter som språkbruk ses som relaterade till kunskap: kunskap bildas av individ och omvärld i samverkan, är beroende av språkbruk och har en historisk dimension, en tidsaspekt.

Här kommer jag att ta upp först den gren av de sociokulturella teorierna som utgår från Vygotskij och därefter dialogicitetsbegreppet så som detta först myntats av Bachtin-cirkeln och sedan diskuterats av andra. Teorigenomgången är relativt grundlig, dels eftersom inte alla de begrepp jag kommer att använda är allmänt kända inom min egen disciplin, dels eftersom jag anser det nödvändigt för min studie att diskutera dialogicitetsbegreppet.

2.1 Nyvygotskiansk teori

Traditionella och kognitiva riktningar av psykologi och pedagogik ser på utveckling och lärande i termer av input/output och kognitiva mognadsstadier hos individer. Lärandet ses som individuellt. Enligt de sociokulturella teorierna har lärandet en kognitiv och en social sida, varav den sociala behöver komma först.¹³ Det vill säga, människan utvecklas genom att först göra något tillsammans med andra, därefter själv, och hon bidrar också med något eget, något nytt. Detta kommer jag att referera till endast som teorin om *socialt lärande*, för att undvika omdiskuterade termer som närmaste utvecklingszon, internalisering m.m. Det sociala lärandet gäller för vad Vygotskij (1978) kallade högre mentala funktioner, som kräver språk, minne osv. och som gör oss till människor. Språket ses också som

¹³ En mer rättvisande benämning vore *sociokognitiva* teorier (ett begrepp som används av andra besläktade riktningar, t.ex. Berkenkotter & Huckin 1995, Flower 1994). Bakgrunden till benämningen *sociokulturell* är att den myntats av psykologer, för vilka det kognitiva är givet. (Wertsch (1991:16) menar att *socio-historisk-kulturell* vore en mer rättvisande, men omöjlig, benämning.)

centralt för all utveckling – eftersom vi lär av att göra saker tillsammans med andra, är språket involverat även när vi lär oss praktiska göromål. Vi skulle heller inte kunna tänka utan det språk som vi lär oss genom social interaktion.

Jag kommer här att presentera och diskutera några begrepp som emanerar antingen från Vygotskij eller från den gren av de sociokulturella teorierna som, delvis i hans efterföljd, fokuserar på mänskligt handlande. Här finns det olika begrepp och riktningar, som verksamhetsteori, aktivitetsteori, nyvygotskiansk teori och Mediated Discourse Analysis (MDA). Jag förhåller mig eklektiskt till dessa så till vida att jag använder begrepp från flera av dem, eftersom det finns mer som förenar än skiljer dem åt, men särskilt ansluter jag mig till MDA (se t.ex. Scollon 1998, Scollon 2001a och Scollon homepage). En orsak till detta är att dess grundare Ron Scollon är en av de få språkvetarna inom fältet (de flesta är psykologer och pedagoger) och att han använder etnografiska metoder. Även Scollon utgår alltså från Vygotskij och från James Wertsch. Wertsch, som även jag grundar mig mycket på, är den samlande kraften inom nyvygotskiansk teori.

2.1.1 Medierande redskap och social praktik

En grundläggande gemensam idé i olika grenar av nyvygotskiansk teori är att allt människor gör har en historia, en tradition, något gemensamt, på vilket man bygger individuella bidrag som bl.a. utvecklar traditionen. Som jag nämnde ovan menar Vygotskij att vi lär av interaktionen med andra, och det vi lär är inbäddat i traditioner och sociala praktiker.

Begreppet *social praktik* används med något olika referens av olika forskare. Det används ofta i samband med begreppet *situerat*, dvs. det man vill betona är att kunskaper etc. inte är enbart kognitiva, utan måste ses i relation till det aktuella sociala sammanhanget. Men social praktik kan avse antingen övergripande kontexter eller en typ av handlande inom en viss grupp. Jag använder Scollons (bl.a. 2001a) variant av begreppet, genom att dels definiera begreppet som återkommande handlande utformat under tid, dels undvika att fixera det till nivå. En social praktik kan alltså innebära ett typifierat handlande på vad som kan ses som mikronivå (som ett av Scollons exempel Att räcka över något) såväl som makronivå (t.ex. den övergripande akademiska praktiken Att granska och kritisera forskning).¹⁴ (Om nivåer se vidare s. 32.)

Medierande redskap är resurser man använder för att delta i sociala praktiker och praktikgemenskaper. Exempelvis lär sig elever använda redskapet multiplikationstabellen för att delta i skolpraktiken Att räkna. Redskapen kan vara fysiska hjälpmedel som datorn och telefonen, men många är språk-

¹⁴ Däremot betonar Scollon (t.ex. 2001:69) att *handling* är den enskilda lokala förekomsten, medan *praktik* är något återkommande. Jag kommer genomgående att benämna sociala praktiker i verbform med inledande *Att*.

liga – verbalspråkliga som berättelsen eller språkliga i en mer semiotisk bemärkelse som matematiska tecken. Vygotskij m.fl. ser också språket i sig som ett viktigt medierande redskap för tanke och interaktion och för att delta i grundläggande praktikgemenskaper som familjen och skolan. Även texter och genrer fungerar som medierande redskap, dvs. vi måste lära oss att använda specifika genrer för att kunna delta i en viss social praktik.

En startpunkt för begreppet medierande redskap är Vygotskijs diskussion om likheten mellan semiotiska medel och konkreta redskap:

The invention and use of signs as auxiliary means of solving a given psychological problem (to remember, compare something, report, choose, and so on) is analogous to the invention and use of tools in one psychological respect. The sign acts as an instrument of psychological activity in a manner analogous to the role of a tool in labor. (Vygotskij 1978:52)

Konceptet har senare utvecklats av framför allt Wertsch (1991, 1998; han använder *mediational means* och *cultural tool*). Förleden *medierande* står för en indirekt samhandling med omvärlden; vi kan inte genom tankekraft påverka världen eller få att andra att förstå oss, utan vi måste forma våra handlingar så att andra kan uppfatta dem.¹⁵ Begreppet *mediering* står för vår kontaktyta med en social omvärld, eller med ett modernare uttryck, gränssnittet mellan individ och samhälle. Enligt teorin är allt handlande utom reflexer o.d. medierande, dvs. ges en semiotisk form för att fungera i interaktion:

Mediational means [...] is defined as the semiotic means through which a mediated action, that is any social action, is carried out (communicated). (Scollon 2001b:148).

Redskapen har en kognitiv och en social aspekt. En jämförelse är något vi gör kognitivt och samtidigt delar med andra, dvs. formar så att andra kan känna igen och tolka vår jämförelse. Även de fysiska redskapen måste botten kognitivt hos den som använder dem.

De medierande redskapen är utformade under en viss tid inom en viss grupp. Därmed är de dynamiska och specifika för olika grupper, tider och sammanhang. Att man kan berätta innebär inte säkert att man kan berätta som en ståuppare, som man gjorde under antiken eller så som man bör berätta under en rättegång. Det innebär också att redskap är förknippade med olika språkformer och värderingar samt ingår i mönster tillsammans med andra redskap och praktiker. Redskapet citat använt av ungdomar är t.ex. förknippat med markörer som *hon ba'* och har i ett samhällsperspektiv låg status, medan forskares citatredskap är förknippat med formella källhänvisningar och har hög status. Därmed handlar det alltså om olika redskap, även om de har ett gemensamt ursprung och delvis gemensamma egenskaper. Nya redskap och medier som Internet och samplad musik håller på att

¹⁵ Ibland använder jag termen utan förleden *medierande*, men menar då samma sak.

omvandla och omvärdera bruket av citat totalt, dvs. det är inte heller över tid exakt samma redskap.

Medierande redskap har med kunskap att göra på flera sätt: dels måste människor alltså lära sig att använda varje specifikt redskap i varje miljö där det förekommer, dels utgör de medel för att bygga kunskap tillsammans med andra. Det grundläggande redskapet språket visar tydligt båda dessa aspekter – man måste anpassa sig till språkbruket i nya miljöer innan man kan delta fullständigt, och samtidigt är språket en förutsättning för att bygga nya kunskaper.

Redskapsanvändningen är först svår och kräver medvetenhet, men blir efter en tid automatiserad och omedveten (Wertsch 1998:147). Även här är multiplikationstabellen ett exempel. När redskapen blivit automatiserade utökar de handlingsutrymmet, precis som fysiska verktyg gör oss starkare (se t.ex. Säljö 2000:20ff). Men redskapen begränsar och styr också vårt handlande och tänkande. Wertsch (1998:38ff) talar här om *affordances/constraint* (jag kommer att använda *vinst* respektive *begränsning*). Han ger som exempel det amerikanska redskapet ”quest-for-freedom narrative” som begränsar invånarnas förmåga att tänka kritiskt om landets historia (1998:73ff). Eftersom amerikaner är uppväxta med berättelser om sitt lands frihetssökande, blir det svårt för dem att se landet med andra ögon.

En kritisk synpunkt på begreppet kan vara att i stort sett vad som helst kan ses som medierande redskap (se t.ex. Scollon 2001a:120): från hela språket till en viss metafor, från hela Internet till ett visst e-postsystem, från övergripande sociala regler till klädesplagg som placerar oss socialt. Men i och med medieringskonceptet blir det tydligt varför det är så. Medierande redskap är allt vi använder för att handla och samhandla i omvärlden på ett sätt som andra i en grupp förstår.

Ofta är gränsen mellan medierande redskap och social praktik oskarp. Är t.ex. tolkning något man gör på ett typifierat sätt i en viss grupp eller ett redskap som används inom gruppen?

Jag menar att medierande redskap och sociala praktiker kan ses som inbäddade i varandra (jfr Lemke 2000). Samma fenomen som kan ses som en praktik på en nivå kan fungera som ett redskap på en annan nivå. Ett exempel kan vara den övergripande sociala praktiken Att positionera sig inom det kulturella fältet, en viktig praktik för bl.a. kritiker, författare och översättare (jfr Lindqvist 2002). En litteraturkritiker positionerar sig genom att kritisera böcker, något som kan ses som en social praktik, med en tradition, särskilda genrer osv., men också som ett redskap för att delta i den övergripande praktiken. I praktiken Att kritisera litteratur ingår i sin tur redskap som beskrivning och värdering.

Detta resonemang gäller i första hand redskap som har en verbalspråklig form. För fysiska redskap och redskap av annan modalitet blir skillnaden mellan redskap och praktik tydligare, t.ex. datorn och Att surfa eller tabellen och Att rita en tabell. Men mina poänger är alltså att det ofta är svårt och mindre viktigt att avgöra på vilken nivå något hamnar, eftersom

allt är inbäddat i andra nivåer, och att det som på en nivå kan ses som en social praktik kan fungera som ett medierande redskap på en annan nivå.

Flera exempel på verbalspråkliga redskap är skämt, resonemang och jämförelse. Dessa kan också beskrivas med t.ex. pragmatiska termer som *språkhandlingar*, eller textlingvistiska som *texttyp/framställningsform* (jfr Ledin 1999). Mitt motiv till att använda redskapsbegreppet är att detta är förknippat med de sociokulturella teorierna om kunskapsutveckling och interaktion. Begreppet fångar upp även icke verbalspråkliga fenomen som t.ex. pragmatiken inte tar upp. Dessutom fungerar ordet *redskap* bra att använda allmänspråkligt (bl.a. undersökningens deltagare kan lätt förstå).

Begreppet har tidigare mest använts av pedagoger och psykologer om fysiska artefakter och om språket som helhet (t.ex. Johansson 2002, Säljö 2000, Donato & MacCormick 1994). När det gäller språk kan också t.ex. en enskild bokstav ses ett medierande redskap (Scollon 2001a:120). Även språkliga enheter mellan mikrofenomen och språket på ett makroplan har beskrivits som medierande redskap, åtminstone narrativer (Wertsch 1998; narrativer kan både utgöra hela texter och delar av dem). Jag vill alltså utveckla denna tanke att en språklig nivå som kan jämföras med texttyper och språkhandlingar kan ses som medierande redskap i de fall de används återkommande med gemensam funktion inom en social praktik eller praktikgemenskap.

2.1.2 Lärande: stöttning och appropriering

Vygotskijs tankar om socialt lärande har Wertsch (t.ex. 1991, 1998) byggt på med bl.a. begreppet *appropriering*. Han menar att lärandet av medierande redskap ska ses som en process som till slut kan innebära appropriering, att individen gör redskapet till sitt eget (efter Bachtin t.ex. 1981:293ff). I dagligt tal skulle vi säga att något bottnar; Bourdieu (t.ex. 1986:291ff) skulle säga att redskapet till slut ingår i personens habitus (jfr Scollon 2001a). Enligt Wertsch är det dock inte alltid som lärandeprocessen når detta stadium eller som individen är motiverad till appropriering. Dessutom kan en individ ha ett motstånd mot vissa medierande redskap, som kanske t.ex. förknippas med grupper hon inte känner samhörighet med. Före approprieringen kommer ett stadium av *bemästrande (mastery)*, dvs. personen kan utföra handlingen, använda redskapet korrekt. När ett medierande redskap har blivit approprierat används det ofta omedvetet (Wertsch 1998:147).

Wertsch menar också att människor inte utvecklas rakt uppåt, som i en trappa, så att den som en gång lärt sig ett redskap alltid använder det när det förväntas av henne. I stället har varje individ en uppsättning redskap som kan väljas eller inte väljas i olika situationer. En förklaring till att elever ibland inte handlar så som läraren ser som ändamålsenligt kan alltså vara att de inte har bedömt ett visst redskap som lämpligt i situationen eller att de inte kan använda redskapet som det förväntas i just den aktuella miljön.

Imitation brukar räknas som det första steget i det sociala lärandet (se t.ex. Lantolf 2000:17f, Hoel 2001:96f). I ett exempel hos Wertsch (1991:86ff), där ett barn lägger pussel med sin mamma, kan man se hur barnet först imiterar mammans frågor som utgör ledtrådar till var bitarna ska ligga. Därefter kan barnet självt ställa relevanta frågor eller ”svara” utan explicita frågor och handla utan omedelbar stöttning.

Begreppet *stöttning* (frekvent översättning av *scaffolding*, från Wood, Bruner & Ross 1974) har åtminstone senare förknippats med Vygotskijs teorier om socialt lärande. Även stöttning är som synes en metafor, här för det stöd som en individ får av andra i det sociala stadiet av lärandet. I skrivsammanhang kan skribenter t.ex. få stöttning av frågor och synpunkter i en responsgrupp. Så småningom kan de i förväg själva se problem i sina egna texter och föreställa sig läsarnas frågor (jfr Hoel 2001). Genom att aktivt interagera kring texterna lär sig skribenter hur läsare kan reagera på texten, och det på ett helt annat sätt än genom att t.ex. passivt läsa råd i en bok. Det handlar om att göra sociala handlingar till kognitiva och att med hjälp av andra förstå vad som är ett ändamålsenligt handlande för en viss uppgift.

I Wood, Bruner & Ross ursprungliga version var det vuxna som stöttade barn, men konceptet har utvecklats och använts även för interaktion mellan jämbördiga vuxna (Donato 1994, som talar om *collective scaffolding*, och Jansson 2004). Rogoff (1990) menar att jämbördiga, i hennes fall jämnåriga barn, kan utvecklas med stöd av varandra, även utan mer kunniga eller vuxna. Att jämbördiga kan stötta varandra ser Lantolf som uppenbart:

It seems clear that people working jointly are able to co-construct contexts in which expertise emerges as a feature of the group. This is important, since without such a possibility it is difficult to imagine how expertise of any kind could ever arise (Lantolf 2000: 17)

Återigen handlar det alltså om att skapa något nytt av något givet.

2.1.3 Möten mellan olikheter

Även Rommetveit (1974) tar med sina begrepp *preliminärt gemensamt förståelserum* och *intersubjektivitet* upp hur något nytt skapas ur det gemensamma.¹⁶ Dessa presenterade han ursprungligen som en motbild mot den psykologingvistiska uppfattningen om mentala representationer, propositionellt innehåll etc. Rommetveit menade att man måste se till de interagerandes gemensamma kunskap för att kunna tolka deras yttranden. Teorin utvecklades alltså för att analysera yttranden, men har senare kommit att användas för meningsskapande i stort (se t.ex. Dysthe 1999, Hundeide 2001). Huvudtanken är att deltagare i en interaktion först måste hitta och/eller bygga upp intersubjektivitet i ett preliminärt gemensamt förstå-

¹⁶ Det brukar påpekas att Rommetveit inte kände till Bachtins verk när han skrev *On message structure*, men Vygotskij finns bland referenserna.

elserum innan de kan bidra med ny mening. Den nya meningen blir i nästa steg intersubjektivt delad och kan bilda grund för ytterligare ny mening och kunskap, därav benämningen *preliminärt*, dvs. det byggs hela tiden på. Intersubjektivitet står här alltså för delat perspektiv (jfr Wertsch 1998:111f).

Wertsch har kombinerat Rommetveits intersubjektivitetsbegrepp med begreppet *alteritet* (som han uppger kommer från Bachtin), dvs. potentiell konflikt, divergerande synsätt, motbilder. Varje meningsskapande förutsätter både intersubjektivitet och alteritet – en viss intersubjektivitet som bas, alteritet för bygget av nya tankar och kunskaper, och en ökad intersubjektivitet som mål. Detta kan ses i varje samtal såväl som i övergripande diskurser: inom en akademisk praktikgemenskap har man t.ex. en viss intersubjektiv kunskap som hela tiden byggs på genom att forskare lägger fram nya påståenden i viss alteritet med tidigare forskning. Alteritet ger den heterogenitet och dynamik som krävs för att ny kunskap och mening ska skapas: "[...] andre menneske – helst slike som tenkjer litt anleis einn oss – er våre beste hjelparar til å forhandla oss fram till ny forståing" (Rommetveit 1996:96). (Se även Wertsch 1998:111ff, Junefelt 2001:107.)

Hur andras yttranden på detta sätt kan ge upphov till nya tankar och kunskaper har beskrivits av Lotman (1977, 1990) med begreppet *tankeredskap*.¹⁷ Av en text kan vi få ut inte bara det som står i den, utan även stimulans till andra idéer och tankar, t.ex. till de rakt motsatta. Detta har tagits upp i pedagogisk forskning för att peka på att läromedel, uppgifter och undervisningssituationer inte bara bör överföra kunskaper utan även stimulera till egna tankar. Inom sociokulturell och socialkonstruktivistisk forskning brukar man helt vända sig emot synen på kunskap som överförbar. Lotman menar dock att så gott som alla texter överför information (en *univocal* eller *enstämmig* funktion) och samtidigt bidrar till att läsaren kan skapa ny mening (*dialogisk* funktion). En av funktionerna kan dock dominera i en enskild text eller en historisk period. Detta har kommit att kallas *funktionell dualism* och har bl.a. med intersubjektivitet och alteritet att göra:

In contrast to the univocal function, which tends toward a single, shared, homogeneous perspective comprising intersubjectivity, the dialogic function tends towards dynamism, heterogeneity, and conflict among voices. (Wertsch 1998:115)

När man skapar sin egen syn på något utifrån ett yttrande och ger sin respons, förhåller man sig till yttrandet och den som står bakom det. Man *positionerar* sig i förhållande till någon och dennas utsaga, och därmed kanske till olika grupper, till sanningshalten i det sagda, till ämnet, till genren, till olika egna roller osv. Detta fenomen har teoretiserats grundligt och givits olika benämningar – *footing* (Goffman 1981), *stance* (bl.a. Biber

¹⁷ Begreppet presenteras dessutom i en ofta refererad artikel i *Soviet Psychology* 1988, "Text within a text", som tyvärr inte är tillgänglig i Sverige. Begreppet är ej direkt förknippat med begreppet medierande redskap. Originallets term är *thinking device*, men översättningen *tankeredskap* är etablerad åtminstone inom den nordiska skrivforskningen (se t.ex. Dysthe 1996a:119, Dysthe 1997:72)

1989, Hunston & Thompson 2000), *positionering* (bl.a. Ongstad 1996, 1999, Smidt 1999) (den grammatiska kategorin modalitet hör också delvis hit, och begreppet dialogicitet kan delvis ses som synonymt med positionering, se 2.2 och t.ex. Bachtin 1986:118ff). Här finns en spännvidd från grammatiska analyser där man antar att det finns rent propositionella yttranden utan *stance* (vilket strider mot dialogismen, jfr Bachtin 1986:84, Holquist 2002 bl.a. om begreppet *chronotope*) via psykosociala analyser av hur deltagare i fallstudier skapar sig roller (t.ex. Ivaniç 1998) till dialogistiska analyser där nätverket av relationer riskerar att bli oöverskådligt. Sociokulturellt inriktade forskare brukar också tala om *verksamhetsroll*, *diskursroll*, *deltagarroll* o.d. (Smidt 1999, Persson Thunqvist 2003:18f). I muntlig interaktion handlar det då om att olika deltagare har olika formella möjligheter att handla och positionera sig i olika genrer och sammanhang.

Vad som är relevant för min studie är hur skribenter och andra deltagare positionerar sig inom den aktuella praktikgemenskapen och till kunskapsbidrag i form av primära och sekundära källor. Här är det rimligt att anta att positioneringen gäller två aspekter samtidigt: förhållande till kunskapen och till en roll inom gruppen. Det vill säga, inom en akademisk gemenskap är det centralt hur man förhåller sig till kunskap – till epistemiska frågor som sanningshalten i ett enskilt yttrande såväl som övergripande kunskapsyn, men också till tidigare forskning. I framför allt det senare hänseendet är kopplingen mellan det epistemiska och det sociala tydlig. Genom att ansluta sig till eller kritisera en viss forskningsgren positionerar sig skribenten både i förhållande till gruppen och till en viss kunskap.

Jag kommer främst att ta upp positionering i termer av intersubjektivitet och alteritet, dvs. hur en skribent eller deltagare delar perspektiv, kunskap osv. med andra eller tar avstånd och ger konkurrerande kunskapsbidrag. Ett grundantagande är att deltagare handlar i både intersubjektivitet och alteritet; det intressanta kan vara att se hur. Det kan t.ex. vara relevant att se hur *ansiktsskydd* (Goffman 1972, Brown & Levinson 1987), dvs. konfliktundvikande strategier, används. Ansiktsskydd kan ses som alteritet dold i formen av intersubjektivitet. I dessa resonemang kommer jag att använda begreppen *positionering*, hur någon eller något förhåller sig till någon eller något annat, och *deltagarroller*, dynamiska roller som t.ex. asymmetriska eller aktiva/passiva.

2.2 Dialogicitet

Tanken att allt meningsskapande *förhåller sig* till olika faktorer – andra yttranden, grupper, normer inklusive språk- och genresystemet etc. – är dialogismens kärna. Denna teori är därför organiskt förknippad med studiet av språk i bruk och används ofta inom diskursanalysen. Dialogismen uppstod också delvis som en reaktion på synsättet att språk är ett autonomt system och att texter är isolerade företeelser, endast knutna till en skribent med full frihet (t.ex. Vološinov ([1929] 1973). Teorin kan också ses som en

reaktion på det sociopolitiska system som den uppstod inom och som bidrar till att den har ett normativt inslag som säger att auktoritativa, monologiska diskurser är av ondo och att endast en diskurs som präglas av en mångfald röster och perspektiv kan utvecklas (jfr Bachtin 1981:343f).

Enligt ett traditionellt synsätt på skrivande var alltså skribenten en fritt skapande individ. Detta gällde synen på såväl skönlitteratur som skol-skrivande, dvs. från inspirerat geni till eleven med ”egen röst” (jfr Hoel 1997). Enligt dialogismen kan dock ingen skribent göra sig helt fri från delade kunskaper och normer som genremönster. Men inte heller är skribenten helt styrd, bl.a. eftersom en genre utvecklas. Skribenten anpassar sig inte bara till mönster utan också till den unika interaktionen, till de aktuella mottagarna, sitt eget syfte osv. Detta har beskrivits som *den dubbla dialogen* eller dialogiciteten av bl.a. Linell (1998a) och Evensen (1999). I varje skrivsituation förhåller sig skribenten via en *interaktionsaxel* till de aktuella villkoren i form av vissa läsare, samtidigt som hon via en *traditionsaxel* förhåller sig till normer och delade kunskaper. Genom sitt specifika yttrande bidrar skribenten också till traditionsaxelns fortsättning.

I ett liknande resonemang föreslår Ledin (1997, Ajagán-Lester m.fl. 2003) termerna *textsamspel* (motsvarande intertextualitet hos bl.a. Fairclough 1992) och *normsamspel* (motsvarande interdiskursivitet). Normsamspelet är här liktydigt med traditionsaxeln (men brukar i analyser delvis handla om att kartlägga inflytande från inte förväntade genrer och diskurser), medan textsamspelet står för konkreta inslag av andra texter i den aktuella texten, dvs. interaktion mellan texter i stället för mellan deltagare.

En viktig utgångspunkt för en del av resonemangen nedan är hur man ser på yttrandets gränser och på inbäddning. Bachtin-cirkeln använde yttrande som enhet i stället för kontextlösa ord och satser. Det är förhållandevis tydligt att Bachtin satte likhetstecken mellan yttrande och text; han talar bl.a. om ”Any utterance – from a short (single-word) rejoinder in everyday dialogue to the large novel or scientific treatise” (Bachtin 1986:71) (jfr Vološinov 1973:72, Holquist 2002:60, Ledin 1999:11f). Om detta kan man säga mycket, bl.a. att texten avgränsas av den finalitet som utgörs av möjligheten till en respons (Bachtin 1986:76, Ledin 1999:12). Men relevant här är snarare hur andra röster kan bäddas in i ett yttrande. Bachtin-cirkeln studerade noga hur ett lokalt parti ur en litterär text kunde blanda författarröst och röster från de fiktiva personerna. Detta kan studeras så lokalt som till ett enskilt ord, som kan vara ”lånat” från en fiktiv person, ett socialt språk etc., men man kan nog säga att Bachtin-cirkelns analyser ofta handlade om dubbel röst på syntaktisk nivå. I ett av Bachtins exempel ur Dostojevskijs *Brott och straff* ger den på sin bror svartsjuka Raskolnikov i sin inre monolog röst åt sin mor: ”Jo, Rodja finns ju alltid, hennes förstfödde son, den älskade Rodion!” (Bachtin 1991:82).¹⁸ Deras röster blandas, och effekten är ironisk. (Se även Vološinov 1973:134ff.)

¹⁸ Utgåvan använder Hans Björkegrens översättning av *Brott och straff* från 1985.

Sådana dubbla röster på syntaktisk nivå är inte det mest relevanta för studier av akademisk diskurs, där det är brukligt att tydligt avgränsa utsagor med olika upphovspersoner från varandra. Visserligen präglas alla genrer av en viss heterogenitet. För min studie har jag dock valt att fokusera på mer explicita former av röstblandning, t.ex. den manifesta dialogicitet som består av inbäddade citat och referat i en längre text. (Jfr Fairclough 1992:118 och Linell 1998b:149.)

Det finns en kritisk punkt i hur man ser på begreppet dialogicitet, dvs. dialogiska relationer mellan yttranden, aktörer, perspektiv, genrer osv.: är dialogicitet något som präglar allt meningsskapande, eller kan den ses som relativ, så att det finns mer eller mindre dialogiska diskurser? Morson & Emerson (1990:130–171) menar att Bachtin syftade på tre delvis olika betydelser när han talade om dialog:¹⁹ 1) en generell egenskap hos alla yttranden, nämligen att de är riktade någonstans och inte bara, som lexikala enheter, ingår i språkssystemet, 2) en relativ egenskap hos yttranden och diskurser, nämligen att de i olika hög grad kan inbegripa olika röster eller perspektiv, 3) ett filosofiskt synsätt på världen som uppbyggd av dialogiska relationer. Även jag ser i denna undersökning dialogicitet som både något som präglar allt meningsskapande, dvs. ett allmänt villkor för mänskligt språkbruk, och som en relativ faktor i lokala diskurser, som kan placeras på en skala mellan monologiskt och dialogiskt (om än aldrig fullständigt monologiskt).

Dialogicitet är ett så mångfacetterat begrepp att det finns behov av att dela upp det i olika aspekter. Jag urskiljer därför följande tre aspekter eller infallsvinklar som jag försöker operationalisera i mina analyser: att olika *perspektiv* möts, att yttranden bygger på varandra (*kedjeaspekt*) och att olika konkreta personer eller källor kommer fram (*manifest dialogicitet*). Som två ytterligare viktiga aspekter kan man se adressivitet och positionering. Dessa begrepp har jag dock inte operationaliserat, bl.a. eftersom det är svårare att se något relativt hos dem, utan jag använder dem som mer övergripande begrepp. Dessutom är normsamspel och röstblandning ofta använda analytiska begrepp för dialogicitet. De är dock som sagt inte så relevanta för mitt material, eftersom akademiskt språkbruk ofta är förhållandevis homogent genre- och stilmässigt. (Se dock 11.3.)

Bachtin-cirkeln talade mestadels om skönlitteratur, men också om språket som helhet och om muntlig interaktion; i grund och botten avsågs som nämnts allt meningsskapande. Eftersom akademiskt skrivande är i fokus för min undersökning kommer jag mest att tolka teorierna i förhållande till skrivande av sakprosa.²⁰

¹⁹ I litteraturen används omväxlande begreppen *dialog*, *dialogicitet* och *dialogiska relationer* med till varandra angränsande betydelser.

²⁰ Sakprosa, inte minst vetenskapliga, togs ibland upp av Bachtin-cirkeln, t.ex. i Bachtin 1986:75, Bachtin 1991:200 och Vološinov 1973:122f; se även Todorov 1984:57, Holquist 2000. Jag ger flera exempel nedan. Dessutom har dialogismen tidigare i hög grad använts för att analysera sakprosa, inte minst inom kritisk diskursanalys. I

2.2.1 Adressivitet

Den aspekt av dialogicitet som Bachtin kanske beskrev mest explicit är adressiviteten, egenskapen hos ett yttrande att vara riktat någonstans: ”An essential (constitutive) marker of the utterance is its quality of being directed to someone, its *addressivity*.” (Bachtin 1986:95, kursiv i orig.) På ett övergripande plan är det adressiviteten som skiljer *parole* från *langue*, dvs. enheterna i språkssystemet är inte riktade någonstans, medan yttranden i autentiskt språkbruk är riktade och därmed ingår i dialogiska relationer (Bachtin 1986:99). Detta är alltså något som präglar allt meningsskapande via interaktionsaxeln. Dessutom påverkar adressiviteten textens form, eftersom skribenten väljer genre, stil etc. enligt sin uppfattning om läsarna (Bachtin 1986:95f).

Men är verkligen alla texter adressiva? Sändar-mottagar-modellen för kommunikation har haft problem att behandla fenomen som dagboks-skrivande och tankeskrivande. Men enligt Lotman (1977:9) kan en skribent rikta sig till sig själv över tid. Skribentens egen text genererar successivt nya tankar, dvs. fungerar som tankeredskap. I ljuset av Vygotskijs teorier om socialt lärande, där interaktionen kommer före det kognitiva, borde det vara så att skrivande riktat till en yttre mottagare kommer före tanke-skrivandet. Det skulle alltså ligga en större utmaning i att få studenter att skriva för sin egen kunskapsutveckling än att skriva för andra (jfr Dysthe m.fl. 2002, Dysthe & Breistein 1999).

Som Lillis (2001) påpekar är begreppet adressivitet mycket relevant för studier av studenters skrivande. Det är ofta oklart för nybörjarstudenter till vem de ska vända sig. Det blir också problem om de inte har något reellt att delge sina lärare, utan mest skriver för att bekräfta redan kända kunskaper.

2.2.2 Kedjeaspekt

En central aspekt av dialogicitetsbegreppet är fenomenet att yttranden bygger på varandra. Yttranden kan ses som svar på tidigare yttranden, som i sin tur kan ses som svar, i en till synes oändlig kedja både bakåt och framåt i tiden: ”Any utterance is a link in a very complexly organized chain of other utterances” (Bachtin 1986:69). Detta gäller, som så mycket inom dialogismen, både för ett övergripande, om man så vill abstrakt, plan och för konkreta meningsutbyten. På det övergripande planet kan man koppla fenomenet till traditionsaxeln i den dubbla dialogen, dvs. vi bygger alltid på existerande genrer och konventioner och bidrar genom vår unika text till utvecklingen av dessa. På det konkreta planet handlar det mer om interaktionsaxeln, dvs. frågor, svar, respons osv. i allmänspråklig betydelse.

11.3 diskuterar jag i ljuset av mina resultat huruvida man kan se på akademiskt språkbruk som dialogiskt.

Men bidrar verkligen alla yttranden till någon form av kedja eller bygge? Får alla yttranden en respons? Vi vet av erfarenhet att vissa yttranden möts av tystnad, att t.ex. elevs/studenters yttranden inte alltid följs upp (jfr Dysthe 1996b, Nystrand 1997) och att kontroversiella röster i ett samhälle ofta har svårt att göra sig hörda. Med andra ord kan kedjeaspekten hindras inom en auktoritativ miljö. Detta har att göra med asymmetri: i en auktoritativ miljö är det överhetens budskap som hörs och ska tas emot okritiskt och utan att förändras, medan de underlydandes röster lämnas utan respons. (Se även Rommetveit 1996, Linell 1998b, Fairclough 1992:103.)

Kedjeaspekten går att koppla till Lotmans teorier om funktionell dualism och tankeredskap. Kedjerelationer finns inte bara mellan yttranden, utan kan också gälla tankar och kunskaper. Diskurser kan i olika hög grad bidra till nya tankar och kunskaper, och även här finns en relativ skala inom kedjeaspekten.

På ett övergripande plan kan man också se kedjeaspekten i en stor del av forskningen kring vetenskap som social konstruktion, även om dessa forskare inte har använt dessa begrepp eller refererar till Bachtin-cirkeln (se t.ex. Bazerman 1988, Myers 1990). Akademisk diskurs utgör nämligen ett tydligt exempel på kedjeaspekten; på ett övergripande plan består vetenskap av ett aldrig komplett kunskapsbygge, och på ett konkret plan kan man i referenser, artikelinledningar (jfr Swales 1990) m.m. se en tydlig dialog med tidigare forskning.

2.2.3 Perspektivaspekt

Bachtin talade ju mycket om röster, ett begrepp som passar bra för skönlitteratur. En helt central tes i Bachtins verk var att ett verk med en mångfald röster var att eftersträva. Men mycket tyder på att han med röst då avsåg perspektiv. Det viktiga är att många olika perspektiv kommer fram och tillåts påverka helheten, i stället för att många yttrar sig i uttryck för ett och samma perspektiv. Bland annat menade Bachtin att romankonsten före Dostojevskij hade innehållit olika fiktiva personer som underordnades författaren på ett sätt som inte släppt fram olika perspektiv.²¹

Enligt Emerson & Holquist (Bachtin 1981:434) menar Bachtin med röst ”speaking personality, the speaking consciousness”. Han använde själv även uttryck som *point of view*, kanske framför allt i *Discourse in the novel*, där han bl.a. talar om ”one point of view opposed to another” (1981:314). Det handlar alltså om synsätt eller perspektiv som ställs emot varandra i texten, att den konkreta skribenten kan anta olika perspektiv eller roller och lämna plats åt alternativa synsätt eller former (se även Holquist 2002:162ff).

²¹ Att definiera *röst* som *perspektiv* är också vanligt i modern litteraturvetenskap, se t.ex. Fløttum (2001) och Nølke & Olsen (2000). Jfr även Bachtin (1991:195), Wertsch (1991:14), Rommetveit (1996:97).

Ofta följs här form och synvinkel åt, så att t.ex. ett barns perspektiv får en språkligt enkel form (jfr Hellberg 1984).

När det gäller en relativ dialogicitet, menade Bachtin också att brist på konkurrerande perspektiv ger en *auktoritativ diskurs* som inte inbjuder till alternativa synsätt. En auktoritativ diskurs är given enligt traditionen, och man kan inte förändra eller välja delar av en den, utan bara anamma den eller helt ta avstånd från den: "Authoritative discourse can not be represented – it is only transmitted." (Bachtin 1981:344.) Exempel är religiösa texter och "acknowledged scientific truth" (1981:343). Bachtin nämner också att auktoritativa diskurser ofta innebär ett annat språk än det lokala, t.ex. latinet inom kyrkan (1981:343 not 29). Om vetenskap skriver han: "[...] the merging of all trends into one and only one would be fatal to science (if science were mortal). The more demarcation the better, but benevolent demarcation." (Bachtin 1986:136.) Detta tolkar jag som att han såg divergerande perspektiv som nödvändiga för en levande vetenskap.

Som Ledin (1997) påpekar kan röstbegreppet kopplas dels till normsamspel och då stå för tonfall i texten, dvs. i princip en formmässig aspekt, dels till textsamspel och då stå för vem som har ordet mer konkret. I akademisk text råder som sagt ofta en förhållandevis homogen röst formmässigt, även då det innehållsmässiga perspektivet skiftar, och röstblandning på syntaktisk nivå är inte vanlig. Därför anser jag att det något mer neutrala begreppet *perspektiv* passar mitt material bättre än *röst*, som ger associationer till person och form. (Jag använder dock *röst* för fenomen som är mer kopplade till en enskild skribent, bl.a. för begreppet självständig röst, se s. 63.) Med perspektivaspekten av dialogicitet avser jag alltså om ett yttrande eller en diskurs innehåller få eller många olika perspektiv, att synvinklar görs aktuella i texten. De konkreta formerna citat och referat har jag fört till aspekten manifest dialogicitet (se 2.2.4).

På ett mer specifikt plan kan man också se hur skribenten ibland intar läsarens perspektiv. Bachtin talar t.ex. om "den andres, förmodade synpunkt" (Bachtin 1991:228) och "den andres föregripna repliker" (Bachtin 1991:245). Här uppstår en typ av positionering där skribenten intar ett visst perspektiv gentemot sina aktuella läsare, "hans relation till den andre och den andres relation till honom själv" (Bachtin 1991:220) (jfr Vološinov 1973:86). Det andra perspektivet, den andra rösten, kan vara mer eller mindre implicit eller explicit.

Bachtins resonemang kring detta gäller visserligen främst skönlitteratur, och "den andre" hos Bachtin är oftast någon av personerna i den aktuella romanen, inte läsaren i första hand. Men det finns starka kopplingar till situationen för en akademisk skribent: det gäller att förhålla sig till kommande reaktioner och respektera dem men samtidigt behålla och markera sin position. Detta kan en akademisk skribent bl.a. göra genom att i texten växla mellan läsarens/praktikgemenskapens perspektiv och sitt eget.

2.2.4 Manifest dialogicitet

Med manifest dialogicitet menar jag inbäddade utsagor eller röster från olika personer eller källor, explicit eller på annat sätt tydligt avgränsade från varandra. Jag behandlar aspekten på ett i huvudsak kvantitativt sätt; det handlar om ifall många olika konkreta personer eller källor kommer fram. I skrift innebär detta citat och referat, integrerade i en övergripande text, och motsvarar i princip vad Fairclough (1992) m.fl. kallar *manifest intertextualitet* (jfr även *explicit dialogue*, Todorov 1984:73). I muntligt språkbruk avgränsas yttranden genom turtagning av fysiska personer. Även muntliga yttranden kan givetvis bädda in andras yttranden.

Perspektivaspekten och manifest dialogicitet sammanfaller ofta, eftersom ett yttrande med en viss upphovsperson ofta har ett avskilt perspektiv, men distinktionen mellan dem är ändå viktig. Varje yttrande måste inte ha ett eget perspektiv, utan många deltagare kan stå för samma perspektiv. Med andra ord kan den manifesta dialogiciteten vara stark trots att perspektivaspekten är svag. Även motsatsen förekommer förstas, dvs. ett och samma yttrande kan innehålla en mängd perspektiv. Därför är det alltså viktigt att analysera de två aspekterna var för sig.

Manifest dialogicitet bör också ses i förhållande till genre och deltagarroll. Vid genren föreläsning kan man t.ex. förvänta sig att den manifesta dialogiciteten och deltagarrollerna ser annorlunda ut än vid ett seminarium.

2.2.5 Det relativa i dialogicitetsbegreppet

I Morson & Emersons (1990) uppdelning (se s. 38 ovan) är det förhållandevis tydligt att adressivitet och vad jag kallar kedjeaspekt är något generellt som gäller allt språkbruk, medan det som kan vara relativt är manifest dialogicitet och perspektiv. Jag håller i princip med om detta, även om man diskuterar om inte yttranden och diskurser kan vara i olika mån adressiva. Av de tre aspekter jag operationaliserar menar jag också att kedjeaspekten kan ses både som något som präglar allt meningsskapande och som något relativt. Detta har ofta med asymmetriska förhållanden och deltagarroller att göra, dvs. det finns en obalans i vilka som tillåts yttra sig och hur man behandlar olika gruppers yttranden. Samtidigt som mitt synsätt är mer kontroversiellt än Morson & Emersons, finns liknande resonemang hos Dysthe (1996b), Linell (1998b) och Lillis 2003 (se även Bachtin 1986:117, Ledin 1997:66f, Holquist 2002:34). I min undersökning kommer jag alltså att empiriskt studera relativa aspekter av dialogicitet.

3 Material och metod

Min undersökning har både ett textmaterial och ett etnografiskt material. Metodologiskt vilar den på de två grundläggande begreppen medierande redskap och dialogicitet. Dialogicitet operationaliseras så att samma aspekter kan studeras i olika delar av materialet. Medierande redskap är däremot en öppen kategori, dvs. jag lägger inte fast analyskategorier i förväg, utan undersöker förutsättningslöst vilka kategorier materialet innehåller. Medierande redskap behandlas därför mer kortfattat än dialogicitet i det här kapitlet.

3.1 Material

Materialet består främst av texter, observationer och intervjuer från fältarbete vid historiska och nationalekonomiska institutionerna vid Stockholms universitet under tre terminer, vårterminen 2000 till och med vårterminen 2001. Efter detta har jag gjort en del kompletteringar, främst i form av intervjuer och andra kontakter med institutionerna. För att kunna säga något om ämnena generellt, inte bara vid institutionerna, har jag konsulterat sekundärkällor i form av böcker och artiklar där ämnenas vetenskapliga grunder, pedagogik, språkbruk m.m. diskuteras. Dessutom har jag hämtat sakuppgifter om främst undervisningen från hemsidor, kursplaner, instruktioner m.m. samt gjort en kort enkätundersökning på A-nivå om studenternas bakgrund (se 5.2.2 och 8.2.2).

Jag betraktar studenttexterna som huvudmaterial, men därmed utgör övriga texter, observationer och intervjuer inte endast bakgrund. Tvärtom är det som nämnts en grundtanke att studera samspelet mellan de olika delarna eller nivåerna av miljöerna, och observationer och intervjuer är alltså analyserade i sin egen rätt. Skälen till att studenttexterna ändå är huvudmaterial är dels att fokus i undersökningen är studenters skrivande, dels att detta material är mer tillförlitligt. Tillförlitligheten beror i sin tur på att texterna är mer noggrant utvalda ur en större mängd material, medan jag vid observationer och intervjuer varit mer begränsad till vilka deltagare som ställt upp och de former för talåtergivning jag har använt (se vidare nedan).

Det finns givetvis delar av miljöerna som jag inte undersökt och material som saknas. Kurslitteratur, utkast till studenttexter och uppsatshandledning (se s. 49) har jag studerat mycket översiktligt, och jag räknar dem därför inte till materialet. Även observationer av skrivande i grupp hade varit ett tänkbart material, men gruppskrivande förekommer endast i den ena av de miljöer jag studerat. Dessutom finns det redan mycket intressanta studier

med denna typ av material eller undersökningsfokus, t.ex. Haas 1994, Prior 1998, Dysthe & Breistein 1999, Lea 1999, Jansson 2004. Naturligtvis hade ett rikare material varit värdefullt, men jag har uteslutit vissa typer av material för att det var svårt att samla in (utkast, handledning) och för att det totala materialet inte skulle bli oöverskådligt (kurslitteratur). Vilken typ av kurslitteratur som används beskrivs dock. Även i de sekundärkällor jag använt (se 3.1.4) ingår en del läromedel. Men p.g.a. studiens fokus har jag prioriterat studenttexter, undervisningsobservationer och forskarnas texter.

Att valet föll på just historia och nationalekonomi är ett resultat av flera faktorer. Före materialinsamlingen var vår ambition i projektet Studenters skrivutveckling (se s. 7) att välja ämnen från olika fakulteter där studenterna skriver B- och C-uppsats och detta huvudsakligen på svenska (eftersom vårt ämne är nordiska språk). Ämnena skulle också ha relativt många studenter med någorlunda jämn könsfördelning och god genomströmning för att chanserna att få deltagare skulle vara så goda som möjligt. En förutsättning var förstås också att institutionerna ville delta. För att inventera möjligheterna sände vi ut en enkät till en linje (samhällsplanerarlinjen) och 25 institutioner vid Stockholms universitet och en vid KTH. Tretton svar kom in, varav de fem naturvetenskapligt/tekniska ämnena angav engelska som språk och saknade uppsatsskrivande. Åtta ämnen från samhällsvetenskaplig och humanistisk fakultet återstod, varav fyra uppfyllde kraven: socialantropologi, samhällsplanerarlinjen, historia och nationalekonomi. Fältstudier vid en linje visade sig för svåra att rymma inom tiden för ett avhandlingsarbete. Historia och nationalekonomi valdes också för att deras studieobjekt i någon mening är samhällsfrågor, samtidigt som de skiljer sig åt mycket i andra aspekter, bl.a. eftersom de hör till varsin fakultet.

3.1.1 Texter

Med texter avser jag här skriftliga produkter av studenter och forskare. *Studenttexterna* är direkt kopplade till fältarbetet, dvs. de är skrivna av studenter i de grupper jag följde (någon komplementtext är dock tillagd från andra uppsatser samma termin). Jag samlade in en mängd texter, inte bara B- och C-uppsatser, utan även tentasvar och inlämningsuppgifter. Uppsatserna består (med undantag för B-uppsatser i nationalekonomi) av de seminarieversioner jag har fått via institutionerna; vissa uppsatser har därmed redigerats något efter den version jag analyserar, men den analyserade versionen har i samtliga fall varit godkänd för seminariebehandling. B-uppsatser i nationalekonomi seminariebehandlas inte, så här har jag analyserat den sista version som handledaren/examinatorn fått. Tentasvar o.d. kommer direkt från studenterna (eftersom de inte är offentliga handlingar). I vissa fall har jag även fått ta del av utkast och versioner med lärarkommentarer, men dessa har jag inte analyserat eftersom jag fick så pass få.

Av samtliga studenttexter har jag gjort ett urval för analys. I urvalet har jag strävat efter att dels få spridning mellan undervisningsgrupper, kön och studenter med olika betyg, dels få med texter av dem jag intervjuat och/eller har texter av från olika terminer. En ambition i början av undersökningen var att följa samma studenter genom de tre terminerna, men det blev omöjligt p.g.a. för många avhopp. Detta har jag alltså försökt kompensera genom att så långt möjligt försöka få med texter av de studenter jag åtminstone följt under ett par terminer och/eller har intervjuat flera gånger.

Studenttextmaterialet består av 42 texter: skriftliga hemuppgifter från A-nivå samt uppsatser från B- och C-nivå. Det normala i nationalekonomi är texter skrivna i grupp och i historia individuellt. För nationalekonomi anger jag därför hur många skribenter som står bakom texterna. (Samskrivna texter är ett problem om man undersöker individuell skrivutveckling, vilket jag inte gör.) (Se Tabell 1 och Tabell 2.)

Tabell 1. Analyserade studenttexter i nationalekonomi

Nivå	Texter	Betyg	Kön	Undervisningsgrupp/ handledare
A	7 inlämningsuppgifter (19 skribenter)	Del av betyg på 10 p-moment*	10 kv, 9 m	Samma grupp
B	7 uppsatser (15 skribenter)	3 VG, 4 G	5 kv, 10 m	5 gruppleddaren, 2 en annan
C	7 uppsatser (14 skribenter)	3 VG, 4 G	6 kv, 8 m	Alla har olika handledare

* Seminarieriet texterna skrevs inom utgör endast en mindre, frivillig del av momentet makroteori, 10 p. (se vidare 5.1.1).

Tabell 2. Analyserade studenttexter i historia

Nivå	Texter	Betyg	Kön	Undervisningsgrupp
A	7 hemtentasvar	3 VG, 4 G	5 kv, 2 m	4 gr 1, 3 gr 2
B	7 uppsatser	3 VG, 4 G	4 kv, 3 m	2 gr 2, 5 gr 3
C	7 uppsatser	3 VG, 4 G	2 kv, 5 m	6 gr 1, 1 gr 2

Materialet från A-nivå är något olika från de olika institutionerna, eftersom hemtentor inte förekommer i nationalekonomi. Hemtentor och inlämningsuppgifter liknar dock varandra eftersom de skrivs på valfri plats med tillgång till litteraturen.

Kvalitativa analyser baserar sig normalt på hela texterna, men för kvantitativa analyser har jag gjort urval som framgår av Tabell 3.

Tabell 3. Urval för kvantitativa analyser av studenttexter (antal ord)

Nivå	Urval per text	Korpus nationalekonomi	Korpus historia
A	(Hela)	Ca 3 850	Ca 15 500
B	1 000	7 000	7 000
C	1 000	7 000	7 000

Urvalen om 1 000 ord är hämtade från olika avsnitt, men något olika i de olika ämnena, eftersom standarddispositionen inte är densamma. För historia är urvalet fördelat på 200 ord från inledning/metod, 200 ord från bakgrund/tidigare forskning, 2 x 200 ord från resultat och 200 ord från sammanfattning/diskussion. För nationalekonomi är fördelningen 250 ord från avsnitten inledning, teori/modell, analys och slutsatser (analysdelen är här inte lika dominerande som en resultatdel i en humanistisk uppsats).

För *forskarnas texter* är populationen praktikgemenskaperna i stort, och det kan naturligtvis diskuteras hur man ska avgränsa dem. I 4.1 och 7.1 anger jag grunden för att jag bedömer historia som ett relativt nationellt baserat ämne och nationalekonomi som ett mer internationellt. All akademisk text på professionell nivå inom nationalekonomi är engelskspråkig. Att jämföra svensk- och engelskspråkiga texter kan förstås tänkas ha konsekvenser för en språkvetenskaplig undersökning, men eftersom jag studerar medierande redskap och dialogicitet bör det inte ha någon avgörande effekt. Vissa skillnader skulle visserligen kunna hänföras till nationell kultur, men det engelskspråkiga materialet består av fyra texter utgivna i Sverige och fyra utgivna i en internationell tidskrift, där det inte framgår vilken nationalitet skribenterna har (jfr Tabell 4).

Texterna är slumpmässigt valda ur aktuella avhandlingar och centrala tidskrifter. Detta innebär vad gäller avhandlingar att jag i respektive bibliotekssektion valde de första fyra avhandlingar jag hittade som var publicerade vid svenska högskolor mellan 1995 och 2001. Av tidskrifter valde jag sådana som av intervjuer och referenser i andra verk att döma är någorlunda centrala inom ämnet, för nationalekonomi den internationella engelskspråkiga tidskriften *Economic Journal* och för historia den svenska tidskriften *Historisk tidskrift*. Inom varje tidskrift har jag tagit tre slumpmässigt valda artiklar med en enda författare och en artikel med flera författare (detta för att en analys gäller användningen av *vi*). Jag har noga kontrollerat att det rör sig om *forskningsartiklar*, dvs. den genre där en forskare lägger fram nya resultat för placering inom ämnet, och inte om t.ex. recensioner eller debattartiklar.

För nationalekonomi har jag i en analys tagit med den svenskspråkiga tidskriften *Ekonomisk Debatt*. Detta är en utåtriktad tidskrift, som är central för den svenska praktikgemenskapen. Tidskriftens programförklaring lyder ”*Ekonomisk Debatt* analyserar med vetenskaplig inriktning den ekonomiska utvecklingen och debatterar aktuella samhällsekonomiska frågor under bred medverkan av akademiskt och praktiskt verksamma ekonomer”.²² Av en ledamot av redaktionskommittén karaktäriseras den som ”en populärvetenskaplig tidskrift, typ forskningsinformation, och lite kvalificerad debatt och utredning”. En av redaktörerna uppger att syftet är att ”vara en länk mellan forskare och praktiker” i en debatt baserad på forskning, och att den läses av bl.a. ledarskribenter och studenter i samband med uppsatsarbete.

²² Formuleringen återfinns i varje nummer och – i kortare version – på hemsidan.

Förutom artiklar förekommer i Ekonomisk Debatt bl.a. bokanmälningar och ledare. Jag har endast studerat artiklar eftersom denna genre är mest jämförbar med de inomakademiska genrererna. Eftersom den retoriska situationen är lite speciell och dubbel avstår jag från att karaktärisera genren som antingen debattartikel eller populärvetenskaplig artikel (forskningsartikel är utesluten, eftersom syftet uppenbarligen inte är att lägga fram forskningsresultat för intern granskning). Det finns å ena sidan starka inslag av debattartikel, i och med att artiklarnas tes ofta har med samhällsfrågor att göra. Å andra sidan finns populärvetenskapliga drag, i och med viljan att föra ut aktuell forskning till en vidare krets.

Totalt ser materialet ur forskarnas texter ut som i Tabell 4 och Tabell 5.

Tabell 4. Materialurval ur forskares texter i nationalekonomi

Genre	Antal texter	Kvalitativa analyser och kvantitativa av interpersonella markörer	Övriga kvantitativa analyser
Forskningsartiklar (från internationell tidskrift, engelskspråkiga)	4 (varav 1 av flera förf och 3 av en förf)	Hela, ca 21 000 ord	1 000 ord/artikel = 4 000 ord
Avhandlingar (från Sverige, engelskspråkiga)	4	6 000 ord/avhandling = 24 000 ord	3 000 ord/avhandling = 12 000 ord
Ekonomisk Debatt (från Sverige, svenskspråkig)	8 (varav 6 av en förf och 2 av flera förf)	Hela, ca 36 000 ord	1 000 ord/artikel = 8 000 ord
Totalt		Ca 81 000 ord	Ca 24 000 ord

Tabell 5. Materialurval ur forskares texter i historia

Genre	Antal texter	Urval för kvalitativa analyser och för kvantitativ av interpersonella markörer	Urval för övriga kvantitativa analyser
Forskningsartiklar	4 (varav 1 av flera förf och 3 av en förf)	Hela, ca 32 000 ord	1 000 ord/artikel = 4 000 ord
Avhandlingar	4	6 000 ord/avhandling = 24 000 ord	3 000 ord/avhandling = 12 000 ord
Totalt		Ca 56 000 ord	Ca 16 000 ord

Det mindre urvalet ur nationalekonomiska texter om 1 000 respektive 3 000 ord har valts med lika delar från avsnitten inledning, teori/modell, analys och slutsatser eller motsvarande avsnitt. Även det längre urvalet ur avhandlingar är gjort på detta sätt.

För historia är materialet det motsvarande, men ingen utåtriktad tidskrift ingår, eftersom det inte finns någon motsvarighet till Ekonomisk Debatt. Här har urvalet gjorts med 200 respektive 600 ord från avsnitten inledning, tidigare forskning/metod/källor och slutsatser samt 2 x 200 respektive 2 x 600 från resultat eller motsvarande avsnitt.

3.1.2 Observationer

Observationerna är i huvudsak gjorda vårterminen 2000 till och med vårterminen 2001, med vissa kompletteringar senare. Det är främst undervisningen jag har observerat, men även disputationer och viss annan verksamhet inom institutionerna, t.ex. registrering vid terminsstarten.

Vid observationerna har jag antecknat, inte spelat in. När jag gjorde observationerna visste jag inte exakt vilka analyser jag skulle komma att göra, och jag är medveten om att metodvalet innebär vissa nackdelar för min undersökning. Men jag gjorde bedömningen att det jag med inspelning skulle ha vunnit i exakthet inte skulle ha uppvägt det störningsmoment inspelning ofta innebär samt det mer omfattande transkriptionsarbete det hade fört med sig. Vid undervisning i stora grupper hade det dessutom varit svårt att placera ut mikrofoner och efteråt veta vem som sagt vad. Exakta transkriptioner är inte heller nödvändiga för mitt syfte. Jag analyserar visserligen vissa språkliga fenomen som perspektivmarkörer och konnektiver, och för dessa analyser hade det onekligen varit värdefullt med transkriptioner, men främst utgör observationerna underlag för analyser av mer översiktlig karaktär: hur många som yttrar sig, vilka medierande redskap som används osv. Anteckningarna fördes med en teknik liknande stenografi, som jag utvecklade under många års protokollsskrivande. Men talåtergivning är alltså inte ordagrann. (Jfr t.ex. Linell 1992 där exakt talåtergivning inte används eftersom det inte är nödvändigt för syftet.)

Totalt har jag gjort 24 undervisningsobservationer i historia och 17 i nationalekonomi. Skillnaden beror främst på att det var mycket färre uppsattsseminarier i nationalekonomi. Jag har dock gjort ett urval om 15 observationer för vardera ämnet som jag analyserat närmare (se Tabell 6 och Tabell 7; materialbeteckningarna till höger används som källhänvisning för citat o.d.).²³

Av de analyserade uppsattsseminarierna i historia utgörs tre på B-nivå och två på C-nivå av ventileringar, medan resten är t.ex. genomgång av PM och diskussion om en tidigare framlagd uppsats. Jag har sett till att båda de undervisningsgrupper jag följde, både på B- och C-nivå, har kommit med. Föreläsningar förekommer inte på C-nivå i historia, mer än en presentation av uppsatsämnen som jag observerat, men inte tagit med i urvalet.

²³ I koderna står E för nationalekonomi, H för historia, O för observation. Numreringen gäller samtliga observationer, inte bara av undervisning.

Tabell 6. Analyserade observationer av undervisning, nationalekonomi

A-nivå	2 föreläsningar	EO4, EO6
	1 gruppövning	EO5
	2 seminarier	EO7, EO8
B-nivå	2 föreläsningar	EO9, EO12
	1 ”konstituerande möte” för uppsatsarbete	EO10
C-nivå	2 föreläsningar inför uppsatsarbetet	EO14, EO15
	4 uppsatsseminarier	EO16, EO19, EO20, EO22
Totalt	15 lektionstillfällen	

Tabell 7. Analyserade observationer av undervisning, historia

A-nivå	2 föreläsningar	HO6, HO7
	2 gruppseminarier	HO4, HO8
B-nivå	1 föreläsning	HO11
	1 gruppseminarium	HO16
	4 uppsatsseminarier	HO10, HO12, HO14, HO15
C-nivå	1 gruppseminarium	HO20
	4 uppsatsseminarier	HO19, HO21, HO25, HO27
Totalt	15 lektionstillfällen	

Dessutom ingår observationer av tre disputationer i vardera ämnet. Ett rikare material från den professionella nivån, t.ex. konferenser, hade varit värdefullt, men eftersom mitt fokus ligger på studentnivån har jag inte prioriterat detta. Givetvis kan man också diskutera om disputationen verkligen är en professionell aktivitet; den utgör ju snarast gränsen mellan studentnivån och den professionella nivån, mellan perifert och fullt deltagande (jfr Lave & Wenger 1991). Just som sådan ”initieringsrit” är den dock intressant och säger mycket om praktikgemenskapen. Disputationens karaktär av arena för alteritet och intersubjektivitet gör den inte mindre intressant. Dessutom är en disputation ett offentligt evenemang som kan ha vissa populariserande inslag. Åtminstone i sin sammanfattning brukar opponenter ha ambitionen att göra resultaten begripliga även för utomstående. Dessa inslag är dock sekundära. En disputations primära syfte måste sägas vara den inomakademiska granskningen. Den aktuella avhandlingen står visserligen i centrum, men disputationer spelar en viktig roll i varje vetenskaps ständigt pågående debatt om ämnets vetenskapliga krav och utveckling.

Förutom det redan nämnda har jag också observerat ett fåtal handledningstillfällen vid uppsatsarbete. Eftersom de blev så få, delvis p.g.a. att det verkade känsligt för deltagarna, har jag inte analyserat dessa.

Det är alltså observationerna som anges i tabellerna ovan som har analyserats enligt de metoder som anges i 3.2.3–3.2.2. Men samtliga observationer har legat till grund för den inledande etnografiska analysen (se 3.2.1) samt för allmänna bedömningar och kontroller av iakttagelser i urvalet.

3.1.3 Intervjuer

Även intervjuerna gjordes huvudsakligen vårterminen 2000 till och med vårterminen 2001 med vissa senare kompletteringar. Intervjuerna används främst i två syften. För det första har de använts för deltagarkontroll genom att jag dels återvänt till deltagare för att diskutera något jag kommit fram till i analysen, dels kontrollerat resultat från andra delar av materialet mot redan gjorda intervjuer. Om studenterna i sina texter eller i undervisning t.ex. verkat ha problem med en viss företeelse, har jag kontrollerat i intervjuerna om någon tagit upp det problemet. Redovisningen av intervjuer följer samma princip, dvs. i samband med en analys refererar jag kort vad som framkommit om samma fenomen i intervjuer. För det andra har intervjuerna använts för att ta fram sakupplysningar och explicita värderingar. Jag har alltså inte analyserat intervjuerna i syfte att få fram implicita särdrag, så som sker i etnografiska intervjuanalyser (se t.ex. Spradley 1979).

Uppgifter som ges i intervjuer är naturligtvis inte alltid tillförlitliga; även om de intervjuade inte medvetet förvränger uppgifter, så anpassar de sig omedvetet till intervjuarens förväntningar. Sakupplysningar om studenternas tidigare utbildning, institutionens organisation o.d. bör dock vara tillräckligt tillförlitliga för mina syften. Underliggande värderingar o.d. har jag alltså inte tolkat fram ur intervjuerna, utan ur texter och observationer.

Intervjuerna genomfördes med öppna halvstrukturerade frågor. Med alla deltagare tog jag upp undervisningen i respektive ämne och med studenter dessutom biografiska uppgifter, erfarenheter av skrivande, hur det gått på tentor, vad de tyckte om kurslitteraturen, hur uppsatsarbetet framskred, vilken respons de fått på uppsatser osv. Med lärare och andra företrädare för institutionerna diskuterade jag bl.a. undervisningens uppläggning, hur de såg på studenternas kunskapsnivå och på uppsatsernas roll i undervisningen. Med två seminarieledare hade jag dessutom diskussioner om ett par specifika uppsatser.

De flesta intervjuer spelades in, med deltagarnas godkännande, men jag förde även anteckningar. Intervjuerna med studenter genomfördes normalt på mitt tjänsterum, och med lärare på deras rum.

En fullständig förteckning över intervjuerna finns i bilaga 2. Med ”företrädare för institutionen” avser jag genomgående intervjuade som ingår i institutionsledningen, dvs. studierektor, prefekt e.d. Förklaringen till att jag gjort så många intervjuer med studenter på A-nivå i historia är att jag i början av materialinsamlingen hade ambitionen att göra fallstudier där jag följde ett antal studenter närmare under en längre tid, vilket blev omöjligt då för många deltagare föll ifrån. Många historiestudenter ställde upp, men i nationalekonomi hade jag svårt att få deltagare.

3.1.4 Sekundärkällor

För att få en mer allmän bild av det jag kallar den professionella diskursen har jag studerat en del sekundärkällor, dvs. vad verksamma inom miljöerna själva har skrivit om sin vetenskap. Det handlar om översikter av ämnets utveckling, intern kritik, pedagogisk debatt osv. Materialet har jag sökt rätt på via centrala tidskrifter inom ämnet (Historisk tidskrift respektive Ekonomisk Debatt), allmän litteratursökning och genom att fråga insatta personer.

Ur detta material har främst tagit sakuppgifter. När det gäller medierande redskap och dialogicitet har jag dock analyserat så till vida att jag har försökt se i vilka termer historiker och nationalekonomer kan tänkas ta upp liknande fenomen: med vad arbetar vi, och hur ser vår dialog ut?

I historia finns en mycket livlig metadiskussion om ämnet där olika sidor tycks delta, även inom vad man kan se som huvudfåran av ämnet, medan motsvarande diskussion i nationalekonomi mest verkar föras av kritiska röster utanför en sådan huvudfåra. Här har det därför uppstått en obalans: om historieämnet finns det dels mer att läsa, dels en mer nyanserad debatt. Detta kan vara beklagligt, men så ser situationen ut.

Givetvis är den genomgång jag gjort inte på långt när tillräcklig för att ge en heltäckande bild av praktikgemenskaperna. Avsnitten baserade på sekundärkällor har dock särskilt kontrollerats av representanter för institutionerna, och redigerats efter denna kontroll, vilket gör dem mer tillförlitliga.

Sekundärkällorna särredovisas inte, utan återfinns i referenslistan, eftersom jag behandlat dem som litteratur.

3.2 Metod

För att kunna besvara min övergripande frågeställning om förhållandet mellan studentskrivande, undervisning och professionell diskurs (s. 10) måste jag först kunna beskriva dessa tre delar av miljöerna. Frågeställningen är, i linje med den etnografiska ansatsen, opreciserad, men den första tidens fältarbete gav en uppfattning om att kunskap/kunskapssyn och dialogicitet var relevanta egenskaper att studera (jfr s. 8). Metoden bygger därför på analyser av medierande redskap, som en konkretisering av kunskapstemat, och av dialogicitet.

Samtliga analyser är gjorda via läsning av materialet, inte via datorsökning e.d. Det främsta motivet är att många analyser är kvalitativa och att främst funktionella kriterier har använts för kategoriseringar (se nedan). Visserligen finns kvantitativa inslag, men även där har jag velat se till funktionen för att undvika felaktiga kategoriseringar. I en analys av konnektiver kan t.ex. *medan* i vissa fall fungera som en temporal konnektiv, i andra som en adversativ.

Nedan diskuterar jag först den etnografiska ansatsen för studien och beskriver därefter de olika analysmetoderna.

3.2.1 Etnografisk ansats

På en rent etnografisk undersökning ställs många krav (se nedan), och jag har inga ambitioner att uppfylla dem fullständigt. Man kan säga att min studie har en etnografisk *ansats*, både i betydelsen att den inte är helt etnografisk och i betydelsen att det är främst dess start som är etnografisk. Med starten menar jag dels insamlingsperioden, dels en analys med etnografisk grund tidigt i studien. Men även flera andra av de krav man kan ställa på en etnografisk undersökning uppfylls i min studie. I Flowerdew (2002) anges följande krav:

- Deltagarperspektiv
- Teori och hypoteser ska inte styra från början utan utvecklas under tiden
- Material från autentiska miljöer
- Triangulering, dvs. flera olika material och metoder
- Materialinsamling under längre tid
- Analysmetod i flera steg av kategoriseringar
- Deltagarkontroll

(Efter Flowerdew 2002, jfr Spradley 1979, 1980, Scollon 2001b)

Deltagarperspektivet kan ha olika ambitionsnivå. Det klassiskt etnografiska är att försöka se den studerade miljön genom deltagarnas ögon, medan senare varianter (bl.a. MDA, Mediated Discourse Analysis) ofta lägger till en strävan att ge något tillbaka till deltagarna, dvs. bidra till att lösa problem eller ge nya kunskaper och verktyg (jfr begreppet *empowerment*). Här försöker jag någorlunda följa båda idealen. Problemlösningsambitionen har med studenternas skrivande att göra. Det stora inslaget av skrivande i högre utbildning innebär problem för både studenter och lärare. Min studie kan givetvis inte lösa problem, men förhoppningen är att den ska kunna ge idéer till hur de kan hanteras. Redan under undersökningsprocessen har jag givit institutionerna, främst nationalekonomi, återkoppling i form av skrivpedagogiska råd. I begränsad utsträckning har jag också hjälpt studenter med sådant som inte var relevant för min undersökning och därmed inte kunde påverka resultaten, t.ex. skrivregler och meningsbyggnad.

Det klassiskt etnografiska idealet deltagarperspektiv måste ses i ljuset av en annan viktig fråga: hur mycket skiljer sig forskarens perspektiv från deltagarnas, och hur mycket bör det skilja sig? Klassiska etnografer och etnologer menar ofta att det ligger ett värde i att forskaren kommer utifrån, eftersom det är svårt för en socialiserad deltagare att på ett medvetet plan få syn på det som är självklart inom en grupp (se t.ex. Spradley 1980). Grundantagandet är nämligen att värderingar och kulturella mönster per definition är så integrerade att deltagarna inte är medvetna om dem, men att de i mötet mellan forskaren och deltagarna kan bli synliga. Andra menar att det är en fördel om forskarna i förväg känner till en del om den miljö och grupp de ska studera, särskilt om de inte kan arbeta på samma sätt som klassiska

etnologer och socialantropologer, dvs. under mycket lång tid leva helt bland deltagarna.

Det är en gradfråga hur mycket mitt perspektiv skiljer sig från deltagarnas, och det komplicerar bilden att jag studerar två stora deltagargrupper, studenter och lärare, och två akademiska miljöer. Å ena sidan är jag själv akademiker, anställd vid samma universitet som jag studerar som miljö, och har också varit student där. Därmed kommer jag inte helt utifrån, och jag delar vissa erfarenheter med båda deltagargrupperna, även om min studenttid ligger en tid tillbaka samtidigt som jag inte är lika insocialiserad som en senior forskare. Å andra sidan har jag inte läst något av ämnena historia eller nationalekonomi. I det avseende är jag alltså mer en utomstående, särskilt om man delar mitt antagande att varje akademiskt ämne är en egen praktikgemenskap. Dock hör jag, liksom historiker, till den humanistiska fakulteten, varför det finns en viss obalans i mitt förhållande till ämnena: mitt perspektiv skiljer sig mer från nationalekonomins än från historievetenskapens (jfr Ambjörnsson 2004:45f). Det kan också vara relevant att jag tidigare i över tio år har haft andra yrken och ursprungligen kommer från en miljö där högre utbildning var mycket ovanligt, dvs. det finns nyanser i mitt nuvarande akademikerperspektiv.

Den andra punkten i listan ovan, ”teori och hypoteser ska inte styra från början utan utvecklas under tiden”, har förstås med deltagarperspektivet att göra. Det vill säga, forskaren bör inte komma med sina ”skrivbordsteorier” och pressa dem på den studerade miljön, utan gradvis och växelvis bygga en förståelse och finna en lämplig teori. Med teori kan man mena etablerade övergripande teorier eller lokala för enbart den aktuella studien (jfr Grounded Theory, bl.a. Strauss & Corbin 1990).

Jag har sökt teoretiska anknytningar i etablerade teorier under arbetets gång. Utgångspunkter i början av arbetet var endast de etnografiska ambitionerna och de med dessa och syftet sammanhängande sociala grundvalarna, dvs. jag sökte sociala teorier mer än t.ex. psykologiska. Vissa iakttagelser har fått mig att söka i litteraturen efter teorier och begrepp som i sin tur hjälpt mig att göra nya iakttagelser osv. (Jfr Prior 1998, Lillis 2003.)

Kravet i den tredje punkten ovan, ”material från autentiska miljöer”, uppfyller jag helt. Man kan ifrågasätta om intervjuer är ett sådant material, men det är samtidigt ett obligatoriskt material i etnografiska undersökningar.

Intimt förknippad med denna fråga är den fjärde punkten, om triangulering, dvs. att man söker få en mer heltäckande bild genom flera olika material och analysmetoder. Även detta krav uppfyller jag helt både vad gäller material och metoder.

Punkt fem ovan, materialinsamling under längre tid, är ju ett relativt krav. Här finns det studier som ägnat både kortare och längre tid än jag åt fältstudier. Ett och ett halvt år var det val jag gjorde som en syntes av möjligheter (forskarutbildning i det nya systemet med tidsbegränsning) och studiens krav (tre terminers studier anses utgöra ett grundläggande ämnesstudium i Sverige).

Nästa punkt, den specifika etnografiska analysmetoden i flera steg, har jag använt bara delvis och i början av undersökningen. I en rent etnografisk undersökning arbetar forskaren, åtminstone enligt handböckerna (t.ex. Spradley 1979, 1980, Strauss & Corbin 1990), successivt genom att föra samman drag i iakttagelserna till allt mer generella kategorier. Dessa kategorier anses vara kännetecknande för den studerade miljön. I en miljö där t.ex. många begrepp för könsspecifika företeelser förekommer är det troligt att kön är en viktig kategori.

En sådan analys, fast inte alls så omfattande som i en rent etnografisk undersökning, gjorde jag parallellt med materialinsamlingen. Jag markerade återkommande begrepp i observationerna och försökte se mönster. Dessa satte jag i samband med andra inslag, som explicita utsagor i intervjuerna, handlingar i observationerna etc.

Till viss del använde jag också dessa analyser för deltagarkontroll, som tas upp i den sista punkten i listan ovan och anknyter till den första punkten. Jag kunde alltså mer eller mindre explicit ta upp mina iakttagelser i intervjuer för att få deltagarnas reaktioner och perspektiv, och därmed kontrollera mina tolkningar. Deltagare både från institutionerna och studentsidan har dessutom haft chansen att läsa manuset, och företrädare för institutionerna har också kommit med synpunkter på utkast under arbetets gång.

3.2.2 Medierande redskap

Grunden för analysen av och definitionen av medierande redskap har tagits upp i kapitel 2. Även motivet att använda detta begrepp (snarare än t.ex. social praktik) framgår där, om än mer implicit: de teoretiska begreppen appropriering, bemästrande och vinst/begränsning, som är förknippade med medierande redskap, står för viktiga fenomen i min undersökning. De medierande redskapens kognitiva respektive sociala sida har även förefallit bilda en lämplig grund för att studera socialisering. En grundläggande tanke bakom att genomgående studera medierande redskap i professionell diskurs, undervisning och studenttexter, är att varje praktikgemenskap har sina egna redskap – både mycket specifika och mer allmänna men använda på ett specifikt sätt. De medierande redskapen kan därmed säga något även om och praktikgemenskapens handlande och värderingar, t.ex. kunskapssyn.

Övergripande har jag sökt igenom materialet med frågan ”Vad används här? Vad gör deltagarna/skribenten här?” Jag har då gått främst efter funktionella kriterier, dvs. hur interaktionen fungerar för deltagarna eller hur jag tolkar sekvensens lokala funktion. Detta kan gälla t.ex. ett medierande redskap som konkretisering: förhållandet mellan föregående yttranden, omvärlden och deltagarrollerna kan göra att ett yttrande som ”Det kunde man se under 70-talets energikris” tolkas som en konkretisering av något abstrakt snarare än som ett led i en narrativ sekvens. Funktionskriterier är den enda möjliga bedömningsgrunden i fall där redskapet fungerar på makro-

nivå. Detta förekommer t.ex. med redskapet kategorisering, eftersom en hel uppsats kan vara uppbyggd på en samling kategorier. Det finns dock fall som kombinerar form- och funktionskriterier, t.ex. en beskrivning där både relationen till en annan text eller till omvärlden och t.ex. frånvaron av värdeord avgör att det är just en beskrivning.

Jag tar även upp grafiska och visuella redskap som bilder, tecken och figurer. För dessa stannar jag oftast vid den formmässiga kategorin, t.ex. kurva eller tabell, och berör endast i undantagsfall vilken vidare funktion dessa har.

Att beteckningen för ett redskap (t.ex. *resonera*) nämns kan också spela in för kategoriseringen, men enbart beteckning räcker inte för att man ska kunna tala om att ett redskap används. Jämför t.ex. satserna ”Här finns ingen slutsats” och ”Slutsatsen är att utvecklingen är snabb”. I analyserna skiljer jag därför på användning och (explicit) omnämnande. Användningen kan men måste inte innehålla redskapets beteckning (av beteckningar ser jag även till synonymier, t.ex. *slutsats/konklusion*). Med *omnämnande* menar jag att ett redskap endast omnämns och inte används. Att det är intressant att iaktta även omnämnande beror på att det kan visa vilka redskap som anses centrala eller vilka man är medveten om.

Beträffande synonyma beteckningar för redskapen är det en viktig fråga hur väl mina beteckningar överensstämmer med deltagarnas. Givetvis talar inte forskare och studenter i nationalekonomi och historia om medierande redskap. Men flera av de fenomen jag ser som medierande redskap har även i miljöerna beteckningar, som t.ex. jämförelse och modell. Skiftande beteckningar förekommer givetvis, och det är inte säkert att deltagarna och jag avser samma fenomen med samma beteckning. Detta har jag försökt avhjälpa på två sätt. Dels inleder jag beskrivningen av varje miljö med en genomgång av vad sekundärlitteraturen säger om dess verksamhet och hämtar delvis begrepp för det jag ser som medierande redskap där. Dels har jag testat ett centralt redskap (den ämnesspecifika typen av resonemang) för varje institutionell miljö på lärare. De fick markera i texter var de såg redskapet användas, och överensstämmelsen var då stor med min analys (se vidare s. 245 och s. 139 not 53).

Eftersom det är en öppen fråga vilka medierande redskap som används i de olika miljöerna, ger jag här inga definitioner för kategorier. Dessa finns i de flesta fall i kapitel 4 respektive 7.

3.2.3 Dialogicitet

I teorikapitlet har jag diskuterat dialogicitetsbegreppets relativa sida, jämte den sida som är generell för allt meningsskapande. Den vanligaste analysmetoden för dialogicitet är att studera intertextuella relationer mellan texter och diskurser, ofta med ett fåtal texter som material. Att jag här använder andra metoder beror alltså dels på att jag är intresserad av relativa aspekter

hos dialogicitet – framstår olika miljöer eller diskurser som mer eller mindre dialogiska? – dels på att mitt material består mer av en korpus än ett fåtal texter. I stället för att, som t.ex. i kritisk diskursanalys, studera enskilda relationer mellan en viss text och ett antal abstrakta och konkreta diskurser, vilket ofta ger intressanta insikter i ideologiska och samhälleliga tendenser, är det för mitt syfte och material mer relevant att se på relationer mellan olika diskurser och miljöer på en makronivå. Hur skiljer sig dialogiciteten mellan historia och nationalekonomi som ämnen? Kan en stark dialogicitet i undervisningen påverka studenttexterna, etc.? För att svara på sådana frågor krävs metoder som möjliggör bedömningar av dialogicitetens relativa nivå. Även om jag i huvudsak använder kvalitativa metoder finns därför ett kvantitativt inslag. En liknande ansats kan man möjligen finna i Ledin (1995), som bygger på en textkorpus och förenar kvalitativa och kvantitativa metoder. Även inom samtalsanalysen finns studier som, förutom att på traditionellt vis analysera materialet kvalitativt på mikronivå, även tar upp relativa och därmed kvantitativa skillnader mer på makronivå, t.ex. Linell & Gustavsson (1987) och Milles (2003).

Men givetvis är det svårt eller omöjligt att i någon absolut mening kvantifiera och mäta dialogicitet. Därtill spelar kontextuella och individuella faktorer alltför stor roll. De analyskategorier jag går igenom nedan ska ses som *indikatorer som kan ge ledning för bedömningar av den relativa dialogiciteten*, inte som absoluta mått. Med analyserna har jag försökt få en större reliabilitet än vid en helt intuitiv bedömning. Jag vill också betona att jag inte gör några anspråk på att ha lagt fram en fullständig analysmetod eller tolkning av dialogicitetsbegreppet. Den variant som här presenteras är utvecklad för att passa mitt syfte och mitt material.

En översikt över analyskategorierna för dialogicitet, vilka definieras i 0–3.2.3.3, finns i Tabell 8. I vissa fall finns olika analyskategorier för muntligt respektive skriftligt språkbruk, eftersom förutsättningarna är olika.

Tabell 8. Analyskategorier för aspekter av dialogicitet

	Kedjeaspekt	Perspektivaspekt	Manifest dialogicitet
Skriftligt språkbruk	Hävdanden Epistemiska markörer	Adversativa konnektiver Perspektivmarkörer Interpersonella markörer Dialogiska strukturer med läsarperspektiv	Citat och referat (för studenttexter i förhållande till självständig röst)
Muntligt språkbruk	Uppföljningar Reella frågor	Adversativa konnektiver Perspektivmarkörer	Yttranden, frågor Deltagarroller i förhållande till genre

3.2.3.1 Kedjeaspekt

De relevanta frågorna för kedjeaspekten är *om/hur deltagarna bygger på andras yttranden och texter, om deltagare i asymmetriskt överläge bygger vidare på yttranden från dem i underläge, om studenter ges chansen att delta i kunskapsbygget samt hur man presenterar sitt kunskapsbygge*. Detta kan studeras både på ett mikro- och ett makroplan. Med en viss förenkling kan man säga att mikronivåerna kan studeras i tal och makronivåerna i skrift.²⁴

För muntligt språkbruk i undervisningssammanhang är relevant tidigare forskning bl.a. Mehan (1979), som myntat begreppet IRE-struktur (Interrogation, Response, Evaluation) för den konventionella formen av skolinteraktion, Anward (1983), som använder kategorier som svarsframkallande utsaga, reaktion och svar, samt Nystrand (1997), där en analysmodell som också tillämpats av Dysthe (1996b) presenteras. Kategorierna i Nystrands modell är bl.a. *uptake* (att läraren fångar upp elevernas yttrande för vidare diskussion) och autentiska frågor (med öppet svar). Denna modell är alltså utvecklad för skolsammanhang, men har, tillsammans med intryck av mina observationer, inspirerat mig till följande analyskategorier för tal:

Uppföljningar: yttranden som tar avstamp i ett tidigare yttrande och bygger på det med något nytt, dvs. inte endast en värdering e.d. Som uppföljning räknas inte svar på informationssökande fråga, men däremot en ny fråga som tar avstamp i ett föregående yttrande. Uppföljningen måste inte gälla yttrandet exakt före. Jag har endast sökt efter uppföljningar utförda av talare i asymmetriskt överläge (lärare och opponent vid disputation), eftersom det indikerar om yttranden av talaren i underläge ses som självständiga kunskapsbidrag eller inte. Ett exempel på uppföljning kan vara ”Jag håller med. Det får mig att tänka på ...”, men kategoriseringarna har påverkats av kontexten. Kategorin kvantifieras i antal per timme.

Reella frågor: frågor som inte har ett givet svar (företrädesvis i kurslitteraturen). Utesluts gör också begäran om reparation, uppmaningar och strukturerande yttranden i frågeform (t.ex. ”Nån mer som vill in?”) samt ja/nej-frågor (annat än där frågans egentliga funktion är få fram ett längre svar). Kategorin är relevant endast för den i asymmetriskt överläge, dvs. lärare eller opponent vid disputation. Exempel på en reell fråga kan vara ”Vad tycker ni om den här kursen?” eller ”Hur skulle du koppla det här till det vi läste till förra gången?”, men egentligen är det svårt att kategorisera en fråga utan kontext. Ibland är det t.ex. möjligt att läraren tänker sig ett visst svar även på en fråga som den senare, men det viktiga är den öppenhet för olika svar en fråga ger. Med en mer samtalsanalytisk ansats hade det varit naturligt att kategorisera efter frågans respons, men syftet med kategorin är

²⁴ Givetvis kan inlägg även i tal bidra till kunskapsbygge på en makronivå, men oftast rekontextualiseras ju t.ex. föredrag till skriftlig publikation innan de bidrar till ett mer bestående bygge. Likaledes kan kedjerelationer på ett mikroplan studeras även i skrift, t.ex. hur en forskare refererar till och bygger vidare på tidigare forskning lokalt i texten.

att se vilka chanser studenter får till självständiga responser. Även en reell fråga utan respons kan alltså räknas hit. Reella frågor bidrar till kedjeaspekten genom att de uppmuntrar deltagare att komma med nya inlägg, inte bara upprepa etablerad kunskap, som frågor med givet svar. Kategorin kvantifieras i antal per timme.

I samband med kvalitativa resonemang tar jag ibland också upp *tankegenererande frågor*, dvs. reella frågor som dessutom fungerar som tanke-redskap (se s. 35), som det senare av exemplen ovan.

För skriftligt språkbruk ser jag vad gäller kedjeaspekten på kunskapsbygget, dvs. hur skribenten presenterar sitt eget bidrag i förhållande till forskningsläget. Här använder jag när det är relevant några begrepp som presenterades i 1.6.3: *CARS-modellen* (Swales 1990) och *epistemiska markörer*, dvs. garderingar och säkerhetsmarkörer (se vidare nedan).

Den övergripande analyskategorin för kedjeaspekt i skrift är dock *hävdande*. Med hävdanden menar jag påståenden eller teser som kan ses som kontroversiella, dvs. någon annan kan tänkas hävda något annat, t.ex. dra en annan slutsats. Hävdanden behöver inte vara teser för hela texten utan förekommer också lokalt i texten.²⁵ Hävdanden är alltså svenska för *claims*, och är här inte en grammatisk kategori, utan en pragmatisk.

Hävdanden har i tidigare forskning delats in på olika sätt (se t.ex. Salager-Meyer 1999). Bloor & Bloor (1993) har i nationalekonomisk text iakttagit *substantive claims* (konkreta resultat, empiriska slutsatser) respektive *field-central claims* (påståenden om teorier och modeller). För att fånga in det som är viktigt i mitt material i både nationalekonomi och historia behöver jag de kategorier av hävdanden som framgår av Tabell 9.

Tabell 9. Typer av hävdanden

Typ	Definition	Exempel
Empiriska hävdanden	Resultat/slutsatser utifrån materialet. (Jfr <i>substantive claims</i>)	Bönderna utgjorde en viktig maktfaktor under perioden.
Teoretiska hävdanden	Mer principiella påståenden som syftar till att utveckla den gemensamma basen för forskningen. Gäller även metod. (Jfr <i>field-central claims</i>)	Modellen har allvarliga brister.
Politiska/allmänna hävdanden	Hävdanden som rör samhällsfrågor, tillämpning av forskningen e.d.	Forskningsresultaten bör leda till förändring av skattesystemet.

Bloor & Bloor (1993) lägger fram hypotesen att nationalekonomer garderar *field-central claims*, medan *substantive claims* inte garderas.²⁶ Skälet skulle vara att man i akademisk diskurs inte garderar främst för att markera att

²⁵ Se t.ex. Thompson (1993) som visar att även Resultat-avsnitt är argumenterande.

²⁶ Detta är en hypotes som de genererar under en studie med annat syfte och som de inte testat.

något är verkligt osäkert, utan mer för av sociala, ansiktsskyddande skäl (jfr Lukka 2002:228).

För forskarnas texter ser jag därför på hävdanden i kombination med *epistemiska markörer*. Med epistemiska markörer avser jag uttryck för olika modalitet. Underkategorier är *gardering*, reservation inför säkerhet, och *säkerhetsmarkör*, en betoning av säkerhet.²⁷ Exempel på garderingar är *tyder på*, *troligen* och *tycks*; ett par engelska är *may* och *suggest* (jfr Hyland 1998b, Hunston 1993). Bl.a. Hyland (1998a) använder begreppet *emphatics* med ungefär samma definition som mitt begrepp säkerhetsmarkör. Exempel på sådana är på svenska *det står klart att ...* och *uppenbarligen*, på engelska *definitely* och *in fact*.

För studenttexterna har jag, eftersom deras situation är en delvis annan, inte studerat epistemiska markörer. Här ser jag hävdanden i förhållande till studenternas möjlighet att delta i kunskapsbygget och dialogen inom disciplinen (6.2.1 och 9.2.1). Vilken roll uppsatserna i materialet verkligen spelar kan jag inte uttala mig om, men frågan är om skribenten (medvetet eller omedvetet) har *försökt* att positionera sig gentemot tidigare forskning och placera sina resultat inom fältet. För att kunna uttala mig om detta har jag förutom hävdanden studerat uppsatsens användning av källor, metoder och teorier.

Först har jag lokaliserat *tesen* för hela texten på det sätt som Mauranen (1993) föreslår: tesen betraktas som svaret på syfte/frågeställning (se även Blåsjö 2000).²⁸ I de fall tesen är spridd (dvs. inte går att utläsa koncentrerat av en mening) har jag tolkat, sammanfattat och formulerat om den. Tesen och andra hävdanden på makronivå (vilket oftast innebär att de finns i slutkapitel och/eller abstract) har jag därefter analyserat utifrån följande frågor: Finns något potentiellt bidrag till kedjeaspekten *inom disciplinen*?²⁹ Placerar sig skribenterna med hjälp av tesen inom disciplinen (genom att använda ämnesspecifika termer)? Har en ämnesspecifik metod använts, eller åtminstone en metod som är normal för uppsatser inom disciplinen? Finns kritik mot tidigare forskning eller kritisk diskussion om teori (detta har jag även kontrollerat i avsnitten Tidigare forskning, Teori o.d.)? Jag försöker däremot inte bedöma om kunskapen är ny i den bemärkelsen att ingen annan inom disciplinen påstått samma sak. Jag anger inte heller att litteratur och källor inom disciplinen har använts, utan utgår från det som normalfallet.

När det gäller fenomen (tes, metod, material etc.) *utanför disciplinen* undersöker jag följande frågor: Används litteratur, källor eller metoder som

²⁷ I själva verket innebär ju en säkerhetsmarkör att säkerheten kan ifrågasättas (jämför ”Studien är väl genomförd” och ”Studien är säkert väl genomförd”); det intressanta är att se vad skribenten anser nödvändigt att markera. (Jfr Halliday 1994:89.)

²⁸ I Mauranen (1993) och Blåsjö (2000) används dock begreppet *makroproposition*.

²⁹ Skälet till att jag här använder *disciplin* i stället för *ämne* eller *praktikgemenskap* är att *ämne* här kan förväxlas med *uppsatsämne* och att studenter sällan placerar sina hävdanden inom praktikgemenskapen, utan mer perifert.

inte kommer från disciplinen? Gör skribenterna ställningstaganden i en utomakademisk sakfråga, dvs. inte som deltagare i en akademisk gemenskap utan som samhällsmedborgare eller privatpersoner? Hävdas något politiskt? Förekommer andra avvikelser från disciplinens tradition på makronivå?

3.2.3.2 Perspektivaspekt

Det centrala med perspektivanalysen är *om många eller ett fåtal perspektiv kommer fram, om de ställs emot varandra* och i skrift dessutom *om skribenten växlar till läsarens perspektiv*. Vad jag är intresserad av i den här analysen är relativt explicita och avskilda perspektiv, inte t.ex. blandning av röster i samma språkliga uttryck eller implicita perspektiv via värderingar e.d. Orsakerna är flera: i akademisk diskurs hör det till normen att vara tydlig med vem som står bakom vad; det intressanta är hur deltagarna förhållandevis medvetet hanterar perspektiv; reliabla kvantifieringar behövs för att kunna jämföra inom materialet.

När det gäller perspektiv i skriftligt språkbruk finns en mängd olika analysmetoder utifrån flera olika forskningsriktningar t.ex. i Graumann & Kallmeyer (2002) (tal och skrift), Hellberg (1984) (skönlitteratur) och Nordman (1992) (facktext). Som språkliga kriterier för att lokalisera perspektivskiften har tidigare använts bl.a. *mais* 'men' (Nølke & Olsen 2000), negationer och koncessiva konstruktioner (Fløttum 1999) (se även Ledin 1994). De analyskategorier jag använder för både skrift och tal är följande.

Adversativa konnektiver: formord som anger ett byte av perspektiv, (jfr SAG om adversativa konjunktioner, adverb etc.), t.ex. *men*, *däremot*, *dock*. Det kan diskuteras om kategorin alltid anger relativt explicita perspektiv som jag efterfrågade ovan (se Ledin 1994:27, Schriffin 1987:152–190), men den markerar åtminstone en konkret plats för skifte. Kategorin kvantifieras för tal i antal per timme och för skrift i antal per 1 000 ord.

Perspektivmarkörer: explicita markeringar av (ett lokalt) perspektiv. Detta kan uppträda antingen som referatmarkör (jfr Hellspång & Ledin 1997:176, t.ex. *enligt Eriksson, jag anser*) eller explicita angivelser av perspektiv (t.ex. *med detta synsätt, according to this approach*). Ett kriterium för delkategorin referatmarkör är att en upphovsperson anges explicit, dvs. ”tabellen visar” anses inte vara en referatmarkör, men däremot ”Bomans resultat visar”. Eventuell verbfras ska ha kommunikativ eller mental karaktär, dvs. ”de menar” men inte ”de deltar” ingår. Uttryck som främst kan bedömas ha en garderande funktion har inte tagits med, t.ex. ”Jag tror det var så”. Uttryck som ”för dem är det ...”, ”en annan förklaring kan vara” och ”ytterligare ett skäl” går däremot in under kategorin (medan *å andra sidan* förs till adversativa konnektiver p.g.a. sin karaktär av formord). Inte alla perspektivmarkörer anger dock *divergerande* perspektiv; åtminstone hypotetiskt kan det finnas t.ex. hela texter med enbart angivande av skri-

bentens eget perspektiv. Markörerna kvantifieras för tal i antal per timme, för skrift i antal per 1 000 ord.

Interpersonella markörer: personliga pronomen med animat referens i subjektform samt imperativformer av verb. Även när personliga pronomen inte ingår i en referatmarkör kan de indikera vems perspektiv som råder, särskilt första persons pronomen. Imperativ antyder att skribentens/talarens perspektiv råder och hur hon betraktar och inkluderar läsaren/lyssnaren (jfr Swales m.fl. 1998 som också skiljer konventionella akademiska imperativer som *se* och *jämför* från imperativer av andra verb med större påbud, *imposition*).

Dessutom studerar jag för sig de fall när en skribent tillfälligt växlar mellan sitt eget och en tänkt läsaers perspektiv. Sådana fall är intressanta av flera skäl. För det första kan de bilda vad jag kallar *dialogiska strukturer* med t.ex. fråga–svar (jfr Ledin 1994), dvs. skribentens och läsaers perspektivbyten kan likna muntlig interaktion. För det andra kan fenomenet relateras till vad Bachtin tar upp bl.a. som ”den andres föregripna repliker” (1986:245, jfr s. 41 ovan), dvs. skribenten föreställer sig invändningar och andra reaktioner från läsaren och bemöter dessa. För exempel, se s. 256. Jag använder begreppet *påtaglig läsarröst* för de fall där skribenten ger röst åt en tänkt läsaers reaktioner. Denna analys är kvalitativ. Dock kan en grov uppskattning av hur vanliga dialogiska strukturer är säga något om den relativa perspektivaspekten.

3.2.3.3 Manifest dialogicitet

Den centrala frågan för den manifesta dialogiciteten är *hur konkreta deltagare av olika kategorier kommer till tals och i viss mån hur de behandlas*, antingen i en talad interaktion eller i en text. Till denna aspekt hör därmed avgränsande yttranden, inte s.k. dubbel röst (jfr s. 37). I tal studeras vilka av olika grupper som yttrar sig i olika deltagarroller. Detta försöker jag också studera i relation till kunskap och andra kvalitativa spörsmål. Ställer studenterna kunskapsfrågor till lärarna eller tvärtom, och vilka deltagarroller tilldelas därmed de två grupperna? Utvecklas studenternas deltagarroll under studietiden, och vad kan man se för samband med deras kunskapsutveckling?

I skrift studeras citat och referat. Kriterier för citat är grafisk markering (citattecken eller indraget stycke) och källangivelse. För referat är kriterierna att eventuell verbfras är kommunikativ (t.ex. *skriver*) eller mental (t.ex. *drar slutsatsen*) samt att något ur källan återges relativt specifikt. Det ska handla om återgivning av en del av en text, inte en generell sammanfattning av ett verk. Även om det senare i viss bemärkelse också kan kallas referat, faller det utanför det jag vill undersöka med analysen, dvs. olika röster i en text. I högsta grad genom citat, men också genom relativt explicita referat av andras texter, bäddar skribenten in andras röster i sin text.

I forskarnas texter ser jag översiktligt på hur man använder citat och referat, dvs. hur mycket och hur integrerat. Jag studerar också om få eller många olika röster kommer fram via citat och referat. Använder man t.ex. endast inomakademiska citat eller citeras även utomakademiska källor? Analysen är kvalitativ med grova uppskattningar av kvantitet.

Jag hanterar forskarnas och studenternas texter något olika. Motivet är att användningen av citat och referat är intressant i olika aspekter. På den professionella nivån är det intressanta vad praktikgemenskapens användning av citat och referat kan säga om t.ex. kunskapsbygget och kunskapskritiken. Hos studenterna kan det vara intressant om de har börjat använda citat och referat som akademiska medierande redskap på ett sätt som lärarna förväntar sig, och vilket samband detta kan ha med deras kunskapsutveckling. Använder de mycket citat och referat på ett osjälvständigt sätt utan att lägga till något eget kunskapsbidrag, eller kan de integrera och kontrollera dem under en författarröst som styr dialogen, som Dysthe (1997:75) kallar det?

I studenternas texter gör jag därför en grundligare analys, som också inkluderar frågor om kunskapssyn och positionering. Jag har inspirerats av en analysmetod, utvecklad av Tønnesson (2001) för hantering av källor i historiska texter, som inbegriper bl.a. kategorierna citat ur källor, återgivande och kommentar (2001:169). Definitioner och exempel på de olika analyskategorierna finns i Tabell 10.

Tanken är, vilket Tønnesson (2001:173) visar med grafiska kurvor, att en god historisk text pendlar mellan dessa olika kategorier. Metoden visar hur skribenten i olika steg kan distansera sig från källan, höja blicken och bli alltmer självständigt och kritiskt reflekterande. Men idealet är inte heller att låsa sig vid någon av de mer självständiga kategorierna, utan just att växla mellan dem alla. Denna växling bör dock styras av en överordnad författarröst.

Metoden fångar inte vad man skulle kunna kalla kvalitet inom varje kategori. Det kan vara stor skillnad på hur akademisk eller socialiserad en skribent framstår när hon använder sin självständiga röst eller när hon generaliserar. Denna brist i metoden hade man eventuellt kunnat avhjälpa med flera kategorier, men både analysen och redovisningen hade då blivit svårhanterlig. Sådana kvalitets- eller gradskillnader tar jag i stället upp genom kommentarer och exempel.

Analysen baserar sig främst på löptext i resultat- och slutsatsavsnitt. Närmare bestämt har vissa avsnitt uteslutits: längre metatextuella avsnitt, noter och tabeller samt hela rubricerade avsnitt för syfte, metod, frågeställningar och sammanfattning med drag av abstract.³⁰ Flera av dessa textavsnitt är självständiga i den bemärkelsen att de inte är refererande, dvs. att de endast berör den egna undersökningen, men samtidigt är de ofta beskri-

³⁰ Som längre avsnitt räknar jag här minst ett grafiskt stycke.

vande på en specifik nivå. Detta är alltså motiv till att jag inte analyserat dessa avsnitt.

Tabell 10. Analyskategorier för manifest dialogicitet i studenttexter (efter Tønnesson 2001)

Definition	Vanliga markörer	Exempel
<i>Citat</i> – markerat citat ur primär eller sekundär källa. Minst en grafisk mening och/eller indraget citat	Citattecken eller indraget stycke	[Dagsposten avslutar med orden:] ”Det är en avgrund befäst mellan denna manlighet och kärringandan i Aftontidningen.”
<i>Okommenterat referat</i> – återgivande av primär eller sekundär källa utan egen värdering, problematisering eller kommentar	Källhänvisning eller referatmarkör mest av ”enkel” typ, t.ex. ”Berg skriver”, ”enligt Bergman”, ”Nämnden påpekade”. Brist på värdeord och markör för författarperspektiv.	Svårigheterna med konkurrens i dessa delar hänger samman med den kontroll över accessnätet, d v s ledningarna till de enskilda abonnenterna, som Telia har. (Post- och telestyrelsen, [1999] [...])
<i>Kommenterat referat</i> – återgivande av primär eller sekundär källa med korta egna värderingar, reflektioner och/eller kommentarer	Referatmarkör enligt ovan. Värdeord, markör för författarperspektiv.	Polisen arresterade 18 personer varav, något förvånande, endast fyra stycken kvinnor. [...] En mycket intressant notering finns i rapportjournalen [...]
<i>Generalisering/sammanfattning</i> – behandling av en eller flera källor på ett övergripande plan. Även återgivande av (allmänt kända) uppgifter utan direkt källa	Ord som <i>mest, vanligast, dominerande, övervägande</i> .	Debatten angående förändringar i giftermålsbalken dominerades av en diskussion om vilken ålder som man måste uppnå för att få gifta sig.
<i>Självständig röst</i> – Resonemang, tolkning, ställningstagande, källkritik, koppling till teori eller annat självständigt inslag	Former av <i>tolka, slutsats</i> . Författarreferens. Angivande av tänkbara orsaksamband. Logisk konnektiv.* Gardering. Integrerad referatmarkör av mer avancerad art, t.ex. ”Hedlund hävdar i polemik mot Turell”.	Det tillåter oss att tolka modellen på följande sätt: Under antagandet av samma BNP per capita 1992 så har de baltiska staterna haft en igenomsnitt 27 procent mindre ökning i BNP per capita än vad OECD-länderna har haft mellan åren 1992–99.

* Logiska konnektiver: formord och fraser som anger logiska samband. Främst det som i SAG kallas konklusiva (Register s. 191) och kausala (s. 187) ordklasser och satsdelar, men även explanativa (s. 167), konditionala (s. 189) och konsekutiva (s. 191). Adjunktionellt *så* i samband med konditional bisats ingår inte.

Kategorierna är inte bundna till en analysenhet som makrosyntagm eller liknande eftersom analysen inte är helt kvantitativ. Det intressanta med analysen är hur skribenterna växlar mellan kategorierna.

3.3 Forskningsetik

Studien följer de forskningsetiska principer som under perioden gällt för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet 1990). Samtliga deltagare har informerats och samtyckt. Som ett undantag kan man se deltagare i föreläsningar. Här kan jag hänvisa till Vetenskapsrådets formulering ”I vissa fall, då undersökningen inte innefattar frågor av privat eller etiskt känslig natur, kan samtycke inhämtas via företrädare för [...] undersökningsdeltagare (t.ex. skolledning, lärare [...])” (Vetenskapsrådet 1990:9). Vid undervisning är det alltså lärarna och mina kontaktpersoner på institutionerna som godkänt min observation, inte varje enskild närvarande, både av praktiska skäl och eftersom inget för deltagarna känsligt ingår i studien. Det enda material som kan bedömas som känsligt är observationer av disputationer. Jag citerar endast från de disputationer där både respondent och opponenter har godkänt detta (samtliga deltagare utom en godkände).

Även kraven på konfidentialitet och nyttjande endast för forskningsändamål uppfylls. Samtliga personnamn på intervjuade och deltagare i observationer är givetvis fingerade.

4 ”Vi ser att slutsatsen blir ...” Nationalekonomer arbetar och skriver

Hur ser nationalekonomer på sin vetenskap? Hur skriver de? I det här kapitlet ger jag en bild av hur den professionella nationalekonomiska praktikgemenskapen kan te sig kring 2000.

4.1 Praktikgemenskapen enligt sekundärkällor

Som källor har jag i det här avsnittet använt en del inom disciplinen författade böcker och artiklar som behandlar ämnets utveckling och vetenskapliga grundvalar (bl.a. Backhouse 2002, Sandelin m.fl. 1998, McCloskey 1985, Cullenberg m.fl. 2001). Några svenska nationalekonomer har kritiskt diskuterat den egna vetenskapen, Grassman (bl.a. 1981, 1991), Lind (1990) och Pålsson Syll (2001). Dessutom ingår studier av nationalekonomers språkbruk, främst ur antologierna Samuels (1990) och Henderson m.fl. (1993). Även här är det dock nationalekonomers synsätt och analyser som refereras. Uppgifter från intervjuer med anställda vid institutionen vid Stockholms universitet förekommer också.

Detta avsnitt är alltså helt baserat på nationalekonomers egna utsagor. Dock härrör sig en del av den refererade litteraturen från kritiska grenar av disciplinen, som inte alla nationalekonomer skulle ställa sig bakom. Motivet till att jag givit förhållandevis stort utrymme åt denna kritiska litteratur är att den i många fall är den enda som explicit tar upp fenomen som i den gängse litteraturen är implicit, t.ex. kunskapssyn.

4.1.1 Övergripande

Nationalekonomin studerar främst samhällsekonomi eller ”hushållning med knappa resurser” (introduktionsföreläsning). Exempel på studerade fenomen är arbetslöshet, inflation och skatter. Empiriska undersökningar med statistiska (ekonometriska) metoder och experiment (t.ex. där människor ställs inför olika val) förekommer, men det centrala arbetssättet är teoretiskt: utifrån vissa antaganden förs logiska resonemang om tänkt ekonomisk utveckling. Man studerar alltså till stor del hypotetiska förhållanden, ”tänkta ekonomier” (Lind 1990). Det handlar mycket om att förutsäga hur samhällsaktörer kommer att handla, hur ränta och inflation kommer att utvecklas etc. Verktygen för dessa resonemang och förutsägelser är s.k. *modeller*. Dessa utgör förenklade bilder av förhållanden och består ofta av matematiska

formler där olika, faktiska och/eller tänkta, värden läggs in. Centralt inom ämnet är utvecklingen av befintliga och nya modeller.

Nationalekonomer talar om teori med två olika betydelser: dels som övergripande kunskapssystem, dels som mer lokalt formulerad bild av hur man kan se på ett avgränsat problem. En modell är intimt förknippad med en teori i den senare betydelsen (Backhouse m.fl. 1993:2). Det finns t.ex. teorier med tillhörande modeller om sambandet mellan inflation och arbetslöshet, främst framåt i tiden. När nationalekonomer talar om en teoretisk studie, menar de en studie där utvecklingen av en lokal teori/modell – främst om framtiden – står i fokus, till skillnad mot en empirisk studie som främst berör faktiska samhällsförhållanden, även bakåt i tiden.

När det gäller övergripande teori finns det en ”teoretisk kärna” som en anställd på institutionen säger: ”idén om maximerande beslutsfattande, den rationellt agerande individen”. (Jfr Klamer 1987, Lind 1990:112.) Det handlar om att kunna förutsäga mänskligt beteende eftersom alla antas agera enligt det som gynnar dem själva mest. Enligt samma intervjudeltagare är den teoretiska kärnan något alla nationalekonomer har gemensamt, som man alltid kan utgå ifrån. På senare tid har man dock börjat ta in i teorierna att människor även handlar utifrån sociala normer.

När det gäller metod tycks nationalekonomer ha den explicita uppfattningen att de har *en* gemensam metod. Detta återkommer gång på gång i intervjuerna (se även Pålsson Syll 2001:24). Med *metod* verkar då avses det övergripande sätt att närma sig studieobjekten som nämndes ovan: att genom logiska resonemang komma fram till en övertygande slutsats. Däremot finns det en mängd mer specifika angreppssätt – olika teoretiska modeller och empiriska testmetoder. Henderson m.fl. (1993) har påpekat att det förekommer ovanligt lite intern granskning av den övergripande metodologin inom nationalekonomin.³¹ Men enskilda modeller granskas och utvecklas alltså desto mer.

Vissa akademiska ämnen spelar en större roll än andra i det dagliga och praktiska samhällslivet; exempel kan vara medicin och juridik. Även nationalekonomi har en stor samhällsrelevans, kanske främst i politiska sammanhang. Nationalekonomer ingår i parlamentariska grupper, utarbetar underlag för samhällsekonomiska beslut och debatterar med politiker, även om en del anser att de borde delta ännu mer aktivt (Grassman 1981, Backhouse 1993, Skedinger & Johansson 2002).

Nationalekonomi är ett förhållandevis internationellt ämne (bl.a. Siven 2002:25). Dels studerar man ofta just internationella förhållanden, t.ex. olika valutor och handel mellan länder. Dels tycks praktikgemenskapen vara tämligen internationell. Den amerikanska dominansen är stor inom ämnet (Sandelin m.fl. 1998:146), vilket man bl.a. kan se i den stora andelen amerikaner som har tilldelats nobelpriset i ekonomi de senaste åren. De

³¹ Dock har t.ex. Lind (1990) ifrågasatt den gängse metoden att använda modeller.

allra flesta läroböcker som används på grundnivå i Sverige är amerikanska, och all professionell forskning i Sverige publiceras på engelska.

De flesta disputerade nationalekonomer arbetar utanför högskolevärlden, ofta för offentliga organisationer som t.ex. Konjunkturinstitutet (Högskoleverket 2002 och företrädare för institutionen). De som har en kandidat- eller magisterexamen i ämnet arbetar ofta med utrednings- och statistikarbete i offentlig och privat verksamhet (Weigelt 2002).

4.1.2 Ämnets historia

Detta delavsnitt bygger, om inte annat anges, på de s.k. doktrinhistoriska översikterna Backhouse (2002), Sandelin m.fl. (1998) och Siven (2002).³²

Som självständig vetenskap framträdde nationalekonomin under 1700-talet. Ett stort steg var de s.k. klassikernas skrifter på 1700- och 1800-talet: främst britterna Adam Smith, David Ricardo och John Stuart Mill. De skrev om grundläggande ekonomiska koncept som arbetsvärdesläran och lagen om tillgång och efterfrågan, men var mer förankrade i realpolitik än i internt akademiska frågor. De flesta företrädare var också verksamma inom t.ex. filosofi eller andra vetenskaper. Även Karl Marx räknas av vissa till klassikerna (Backhouse 2002:156, Siven 2002:10). Klassicismen var alltså ingen ideologisk ”skola”, även om den mest utbredda ideologin lär ha varit liberalism (jfr Pålsson Syll 2001:19).

Mot slutet av 1800-talet uppstod, mot bakgrund av den allt starkare industrialismen, den s.k. neoklassicismen, som bl.a. utvecklade teorier om gränsnytta och jämvikt. Nationalekonomin professionaliserades och specialiserades nu som vetenskap. Även Sverige fick sin första framstående nationalekonom i Knut Wicksell.

Efter första världskriget förnyades ämnet igen, nu med dels keynesianismen, dels den s.k. Stockholmsskolan. Framför allt under 30-talet fick båda dessa riktningars teorier om hur man skulle kunna kontrollera arbetslösheten stort genomslag. Samtidigt som ämnet nu var stabilt som vetenskap, ville man verka utanför vetenskapen, dvs. det fanns en sorts socialt engagemang.

I dag tycks neoklassicismen åter vara det rådande paradigmet (Klamer 1987:165, McCloskey 1998:161). Parallellt har det funnits t.ex. marxistiska ekonomer och andra s.k. heterodoxa skolor (Backhouse 2002, Sandelin m.fl. 1998:134). Men som Backhouse (2002:313) påpekar: ”The last quarter of the twentieth century saw enormous homogenization within the mainstream of economic thought.” Denna homogenisering har inte uttraderat de heterodoxa riktningarna, men den marxistiska tycks åtminstone vila sedan

³² Nationalekonomins historia studeras inom en deldisciplin som kallas doktrinhistoria. Förhållandet att metavetenskapen bedrivs inom en separat deldisciplin tas bl.a. upp av Backhouse m.fl. (1993:3): ”Economics is unusual in that the study of the origins of economic ideas has been undertaken as a separate activity within economic departments.”

1990-talet (företrädare för institutionen). Homogeniseringen består bl.a. i en enighet om ”rational-choice foundations” (Backhouse 2002:314), dvs. idén om rationellt handlande aktörer, och i en allmän matematisering av ämnet:

Matematiseringen hänger samman med önskan att kunna precisera sina frågeställningar i modellmässig form och att på grundval av dessa frågeställningar föra ett logiskt korrekt resonemang. Det är ofta fullt möjligt att åstadkomma detta med ett verbalt resonemang, men framställningen blir då mycket mer ohanterlig och risken för felaktigheter blir stor. Matematiseringen innebär alltså att man utnyttjar sig av de kraftfulla logiska möjligheterna i ett nytt språk – matematiken. (Siven 2002:26)

Av nutida intern kritik inom nationalekonomin ser man inte mycket i de doktrinhistoriska översikter jag läst. I en av dem tas McCloskeys kritik upp (se nedan), men ingen av dem nämner postmodernism, genusteori eller feministisk kritik. Av annan litteratur att döma har dessa riktningar varit aktiva sedan 1980-talet (även en företrädare för institutionen tar i intervju upp att genusperspektiv används alltmer), men de tycks alltså inte ha funnit sin väg in i översikterna.

4.1.3 Kunskapssyn

På 1980-talet startade alltså en debatt utifrån ett postmodernistiskt perspektiv (Amariglio 2001:129) som tycks ha fortsatt kring millennieskiftet. Debatten är relevant här eftersom den handlar om huruvida man kan sträva efter objektiv kunskap. Postmodernisterna hävdar som bekant att olika ut-sagor kan ha samma värde och ifrågasätter objektivitet och ett gemensamt rationellt subjekt, vilket är en av modernismens hörnpelare. De postmodernistiska kritikerna inom nationalekonomin tycks sätta likhetstecken mellan den dominerande neoklassicismen och modernismen (t.ex. Amariglio 1990:19), vilka anses dela en bild av rationellt handlande individer i ett samhälle för allas bästa. Enligt det modernistiska synsättet kan man med hjälp av förnuftiga resonemang samt objektiva iakttagelser och metoder nå sann kunskap. Modernismen implicerar också ett synsätt på språket som en spegel av verkligheten, ett oproblematiskt verktyg för representation. (Klamer 1987, Nelson 1996:40, Cullenberg m.fl. 2001:24ff.)

Denna oproblematiserade syn på språket kritiserar också av nationalekonomen McCloskey (1985/1998, 1990), fast utifrån ett retoriskt perspektiv. Hon menar att även nationalekonomer använder språket och texten för att övertyga.³³ Detta var först, på 80-talet, ett kontroversiellt och omdiskuterat påstående, eftersom uppfattningen var att forskningsartiklar o.d. endast lade fram fakta som talade för sig själva. Nu tycks McCloskeys tes ganska accepterad (företrädare för institutionen). I samband med detta tar

³³ De första verken är publicerade under förnamnet Donald, de senare Deirdre.

McCloskey också upp kunskapssynen, som även hon beskriver som modernistisk, och kopplar denna till positivismen (McCloskey 1985:3–19).³⁴

Flera debattörer tar upp ett stort inslag av hypotetiska förhållanden och förutsägelser om framtiden (McCloskey 1985:7, 12; Klamer 1987; Lind 1990; Cullenberg m.fl. 2001:26, 30ff). Nationalekonomer använder visserligen empiriska data, men är främst intresserade av att ställa upp modeller för tänkta händelseförlopp. Som Klamer uttrycker det: ”realism is not the point” (1987:173). Han berör också det pedagogiska problemet i att försöka lära ut en vetenskap baserad på hypotetiska resonemang:

The students, of course, are only trying to make sense in their own terms. So they discuss incidents and anecdotes as reported in magazines and newspapers. They talk about the loss of confidence in the stock market, the decline in the American industry due to mismanagement, or the power of big companies [...] but their professors get out the red pencil.

This tension between students and professors reveals a contrast in intentions. Students seek resemblance; they look for a realistic picture of the economy. Their professors, however, are preoccupied with the art of constructing economic arguments according to the *conventions* of the economic *discipline*. (Klamer 1987:167f, kursiv i orig.)

Citatet kan kopplas till begreppen utomakademisk diskurs och akademisk diskurs (se s. 21).

Ett annat tydligt exempel på nationalekonomins syn på verkligheten är att man är främmande för att använda enkäter och liknande metoder (t.ex. Nelson 2001:298). Motivet är, enligt McCloskey (1985:7), att människor kan ljuga. Däremot ser nationalekonomer sina teorier och modeller som rensade från faktorer som kan komplicera bilden (Grassman 1981:26, Mehta 2001:374).

Detta synsätt hör ihop med en närhet till matematiken och naturvetenskaperna, vilken många pekar på (McCloskey 1985:3f, Klamer 1987:177, Amariglio 1990, Seiz 1990). Flera menar att nationalekonomin p.g.a. denna närhet ses som den ”mest vetenskapliga” av samhällsvetenskaperna. Med arvet från dessa andra vetenskaper följer också en förväntan att kunna finna och formulera lagar som styr skeenden (Samuels 1990:3).

Möjligen är också en för samhällsvetenskaperna förhållandevis stark konsensus (Amariglio 1990:40, Seiz 1990) ett arv från naturvetenskaperna, där det som bekant är viktigt med överenskomna metoder, experiment som går att upprepa osv.³⁵ Det är helt tydligt att det finns en stark *mainstream economics* och parallellt svagare föga inflytelserika heterodoxala skolor (Backhouse 2001:313). Inom den starka grenen av ämnet är man överens om teorikärnan om den rationellt handlande individen, den grundläggande

³⁴ McCloskey använder här bl.a. begreppet *theory of knowledge* (1985:6).

³⁵ Jämför även Gilbert & Mulkay (1984:112ff), som menar att konsensus inom naturvetenskaperna ses som något positivt, och Bechers (1989) begrepp *urban* forskning, med stor överenskommelse om teori, metod osv.

metoden m.m. (bl.a. företrädare för institutionen, jfr s. 66). Enligt vissa (Gaudeamus 2/02, Pålsson Syll 2001 och företrädare för institutionen) råder även förhållandevis stor konsensus politiskt. Att det kan vara känsligt att ifrågasätta denna konsensus eller intersubjektivitet vittnar bl.a. Seiz om:

[...] many economists choose to believe that neoclassical economics as a body of analytical techniques is 'value-free' and that alternative approaches (particularly Marxian economics, but also institutionalist, Post-Keynesian, and Austrian work) are 'value-laden' and thus less legitimate. Many instructors who would like to offer students an inclusive, pluralistic introduction to economics will fear (not without reason) that to do so would jeopardize their standings in their departments. (Seiz 1990:163)

Även om t.ex. McCloskey (1985:4) beskriver den modernistiska mainstream-ekonomin som en religion, tycks den vara på väg att brytas upp kring 2000. I utkanten av ämnet finns en sorts protesterörelse mot i studenternas tycke oproblematiserande synsätt och dolda politiska budskap i undervisningen (se t.ex. Stockholms universitets studenttidning Gaudeamus 2–5/02 och den franska webbplatsen www.paecon.net som har underavdelningar för många europeiska länder). Inom ämnet tycks det finnas tendenser till genusperspektiv och teorier om att sociala normer kan styra människors handlande (företrädare för institutionen, Gaudeamus 3/02, Fullbrook 2001, Pålsson Syll 2001).

4.1.4 Medierande redskap

Här kommer jag att kort presentera de företeelser nationalekonomer själva tar upp som centrala inom ämnet och som skulle kunna kallas medierande redskap.

Framför allt betonas *det logiska resonemangets* roll inom ämnet (bl.a. Grassman 1981:34, McCloskey 1990:57, Siven 2000:26, flera intervjuer). Redskapet har inget helt etablerat namn (på svenska används t.ex. *logiskt korrekt resonemang*, *analys*; på engelska *logical reasoning*, *argument*, *analysis*), men logik är helt tydligt en viktig beståndsdel. Sammantaget handlar det om en sorts problemlösning i flera steg, ofta med matematiska hjälpmedel. Det logiska resonemanget betraktas som kliniskt fritt från störande faktorer, dvs. som ”ren logik/matematik”. ”Logical reasoning can deal only with the abstract”, som Nelson (1996:28) uttrycker det.

Matematiken som redskap berörs också ganska mycket, bl.a. i de historiska översikterna, eftersom det matematiska inslaget har ökat påtagligt sedan ämnets barndom (Backhouse 2002:314, Siven 2002:26). Som Klamer (1987:180) och Siven (2002:26) påpekar är matematik ingen helt nödvändig beståndsdel i nationalekonomin, men anses höja den logiska precisionen.

Matematiken ingår ofta i *modeller*, vilka alla verkar se som ett centralt redskap (t.ex. Nelson 2001:296, Backhouse m.fl. 1993:2). Modellerna anses vara ett kraftfullt redskap eftersom de koncentrerar och gör resonemang

tydligare. McCloskey (1985) påpekar att modellen fungerar som en metafor: "The world is said to be 'like' a complex model [...] The complex model is said to be like a simpler model for actual thinking [...]" (McCloskey 1985:75). Hon menar att det är viktigt att granska modellerna kritiskt också som metaforer eftersom modellerna så att säga tänker åt oss (McCloskey 1985:XVII). Detta kan ses som en form av begränsning redskapet för med sig (jfr s. 32 ovan, se även Backhouse 1993:103).

Den grundläggande tanken om rationellt handlande individer (kallas härmed *rationalitetsprincipen*) omnämns också i litteraturen som av fundamental betydelse (t.ex. Nelson 2001:300, Siven 2002:26). Vissa tar upp den som självklar och grundläggande, medan andra kopplar ihop den med den dominerande modernistiska riktningen. Klamer (1987) ägnar en hel artikel åt principen. Han diskuterar principen kritiskt, och prövar bl.a. tanken att nationalekonomer inte bara använder utan också används av metaforen (Klamer 1987:178). Principen har blivit en kulturell artefakt som tas för given (Klamer 1987:174f), men detta har en orsak: principen är mycket användbar och "makes a great deal of sense" (Klamer 1987:174).

Rationalitetsprincipen beskrivs bl.a. av Klamer (1987) som ett grundläggande *antagande* inom ämnet. Även antaganden på mer lokal nivå kan ses som ett medierande redskap. Antaganden utgör utgångspunkt för logiska resonemang, och deras rimlighet är föremål för diskussioner. Dock problematiseras de som fenomen endast av s.k. heterodoxala nationalekonomer (som t.ex. Nelson 1996:75f, McCloskey 1990:60).

Nationalekonomers ambition är, som nämnts ovan, ofta att uttala sig om framtida utveckling, att ställa *prognoser*. Dessa kan ses som ett redskap som betraktas som självklart inom vetenskapen, men görs explicit av vissa (t.ex. Klamer 1987:171, McCloskey 1985:12, 2001:110f, Pålsson Syll 2001:157f). Prognoserna har ett samband med naturvetenskapernas förutsägelser utifrån naturlagar, dvs. om alla faktorer i en modell är korrekta bör prognosen också vara korrekt. En kritisk synpunkt kan då vara att om prognoser om ekonomi vore lika säkra som naturvetenskapens förutsägelser, så borde många samhällsproblem gå att lösa, individer borde alltid placera sina pengar rätt osv. Detta tar McCloskey upp i sin bok *If you're so smart* (1990) – en titel med den underförstådda fortsättningen "varför är du då inte rikare?"

Andra fenomen som nämns i litteraturen och som kan ses som medierande redskap är *kurvor* (bl.a. McCloskey 1985:74), *förenklingar* (Klamer 1987:173) och *narrativer* (bl.a. McCloskey 1990:10f).

4.1.5 Dialogicitet

I den begränsade litteraturgenomgång jag gjort finns inte mycket skrivet om något man skulle kunna kalla dialogicitet. Ämnets interna dialog problematiseras inte så mycket och görs sällan explicit. När jag frågar var ämnets kritiska debatt förs (t.ex. epistemologiska frågor, paradigmskiften, övergri-

pande pedagogiska frågor etc.), svarar en företrädare för institutionen ”i forskningsartiklar” och tillägger: ”I någon mening skulle ett forum som syftade till att ägna sig åt kritisk diskussion inte uppfattas som seriöst.” Sporadiskt kan dock något förekomma i Ekonomisk Debatt.

Detta stämmer med min litteratursökning. Nedan sammanfattar jag mycket kort vad jag har funnit främst i Ekonomisk Debatt och den kritiska litteratur jag presenterade ovan. I möjligaste mån försöker jag föra referaten till de tre aspekterna av dialogicitet.

Men först vill jag referera en artikel av nationalekonomen Vivienne Brown (1993). Hon använder sig av bachtinska termer för att beskriva den nationalekonomiska diskursen, och menar att det finns en tendens till monologisering och kanonisering inom ämnet. Divergerande röster och texter från andra tider assimileras gärna till en homogen röst. Till exempel är det vanligt att en enskild forskare tillskrivs *en* ståndpunkt, även om han har bytt sådan flera gånger. Samtidigt kan ekonomer, något motsägelsefullt, ha uppfattningen att meningen i texten bestäms av författarens intention:

Thus the emphasis on authorial intention as a single unified voice also contributes to the construction of unitary traditions of thought that tend to suppress elements of heterogeneity or heterodoxy as incidental to the main trajectory of a canonical history. (Brown 1993:74)

Hon menar också att nationalekonomer kan ha svårt att skifta perspektiv och t.ex. se en text från en annan tid utifrån den tidens perspektiv.

Perspektivaspekten tas också upp i den postmodernistiska kritiken. En huvudpoäng här är som bekant att olika perspektiv, tolkningar och synsätt kan vara lika giltiga. Men även andra påpekar att alternativa synsätt, t.ex. från kvinnliga forskare, liksom dialog i allmänhet behövs i högre grad (Nelson 1996:48, 59; Jonung m.fl. 2002). Det är tydligt att det fortfarande är kontroversiellt att uttala att det perspektiv som nationalekonomin normalt lägger på sitt ämne *är* ett perspektiv och inte ren objektivitet (Nelson 1996: 39–48, McCloskey t.ex. 1990:9f). Flera vittnar även om att avvikande synsätt kan ses med skepsis (t.ex. Klamer 1987:172, Sandelin 1998:135).

Den *manifesta dialogiciteten* har jag bara funnit en artikel om. Det är en undersökning om referenser i Ekonomisk Debatt och delvis i avhandlingar (Sandelin 2002).³⁶ Kategorierna är bl.a. från vilka länder de refererade skribenterna kommer. I Ekonomisk Debatt är de svenska respektive anglosaxiska referenserna ungefär lika många, medan de senare dominerar stort i avhandlingar (amerikanska 45 %, brittiska 24 %).

Detta berör också *kedjaspekten*. Inomakademiska avhandlingar bygger alltså främst på amerikansk forskning, medan mer utåttriktade artiklar bygger mer på inhemsk. I övrigt tas kunskapsbygget upp mer eller mindre implicit i litteraturen; det tycks vara förhållandevis självklart och problematiseras inte.

³⁶ Tyvärr framgår det inte i vilken utsträckning det rör sig om verkliga citat och referat respektive referenser som källor för sammanfattningar och data.

4.2 Forskarnas texter

I det här avsnittet presenterar jag analyserna av medierande redskap och dialogicitet i textmaterialet av professionella nationalekonomer. Materialet är de internationella forskningsartiklar och urval ur svenska (men engelskspråkiga) avhandlingar som närmare beskrivs i 3.1.1. För en delanalys inom kedjeaspekten har jag utökat materialet med artiklar ur *Ekonomisk Debatt* (för motiv till materialvalet, se s. 87). En förteckning över materialet med kodbeteckningar, som används som källhänvisning, finns i bilaga 1.

4.2.1 Medierande redskap

Vilka medierande redskap använder professionella nationalekonomer när de skriver? I det här avsnittet försöker jag svara på denna fråga genom att studera och ge exempel på den språkliga/semiotiska sidan av redskapen.

Inget av de för ämnet karaktäristiska redskapen är dock rent verbalt, utan det matematiska och icke-verbala inslaget är stort. Till de senare redskapen hör modellen och de matematiska tecken som ingår i en sådan samt olika sätt att presentera data, som kurva och tabell. I ett centralt medierande redskap, det matematiskt-logiska resonemanget, förenas det matematiska och det verbala. Ett grundläggande redskap är dessutom teoretiskt: rationalitetsprincipen används som medierande redskap. En mängd redskap som inte är särskilt utmärkande för just nationalekonomin men ändå används i texterna är däremot mer renodlat verbala, som värdering, fråga och jämförelse.

Redskapen är ofta starkt förknippade med varandra och ingår ibland i varandra. De matematiskt-logiska resonemangen handlar så gott som alltid om en modell, och i dessa resonemang ingår oftast antaganden och prognoser.

De för ämnet karaktäristiska medierande redskapen hör ihop med en viss typ av tänkande och handlande: ett logiskt, rationalistiskt tänkande och vad jag kommer att kalla ett gemensamt handlande.

4.2.1.1 Resonemang

Ett matematiskt-logiskt resonemang är karaktäristiskt för ämnet, men även ett kritiskt-dialogiskt resonemang förekommer. En viktig distinktion mellan typerna av resonemang är: driver resonemanget en linje, en tes, eller ger det en mängd olika perspektiv på en fråga utan att nödvändigtvis komma till en slutsats?

I det *matematiskt-logiska resonemanget* följer skribenten *en* linje mot *en* slutsats eller lösning. Det matematiska inslaget är olika stort och kan t.o.m. saknas.³⁷ Men man kan alltid se ett samband med en matematisk praktik i en

³⁷ I det följande använder jag ibland kortformen *logiskt resonemang*; jag avser då samma fenomen. Hur stort det matematiska inslaget är kommenterar jag i stället explicit.

problemlösande ansats. Här är ett exempel från ett avsnitt med rubriken ”Solving the Model” ur en avhandling (första person plural markerat med fetstil, imperativ och presens där skribenten och/eller läsarna är subjekt med prickad understrykning):

- (1) Matematiskt-logiskt resonemang, problemlösning (avhandling)

Let us first consider the principal’s problem given that she wishes to *pool* all types of agent [så!],

$$\begin{aligned} \max_{p,D} \pi &= p - (1-Q) \cdot (L-D) & (6) \\ \text{s.t.} \quad &(1-\hat{q})[v(w-p-D) + s(F)] + \hat{q}v(w-p) \geq \underline{u}; \end{aligned}$$

where the principal, by construction, must keep p and D fixed, and hence $q(\theta)$ is replaced by its expectation. The first order conditions (see the proof of Proposition 1 below) are easily seen to imply that

$$v'(w-p-D) = \frac{\hat{q} \cdot (1-Q)}{(1-\hat{q}) \cdot Q} v'(w-p). \quad (7)$$

Now, since by assumption $\hat{q} \leq Q$, and since v is concave, we see that whenever the inequality is strict, $D < 0$, and the agent is monetarily better off in the case of failure. (EPA 77, kursiv i orig., övriga markeringar mina)

Exemplet handlar alltså om en sorts matematisk problemlösning. Trots skribentens bedömning att lösningen är ”easily seen”, är resonemanget svårt eller omöjligt att följa med i för en lekman. Man får ändå föreställa sig att nationalekonomer här ser en klar och tydlig linje från den första uppmaningen att begrunda problemet, via vissa villkor till slutsatsen.

En del av resonemanget, det s.k. beviset (*proof*), redovisar skribenten i bilaga. Detta är ett vanligt förfarande i avhandlingar och forskningsartiklar. Det rör sig om utrymmeskrävande, troligen mer självklara och ”mekaniska”, delar av resonemanget.

Var gränsen går mellan självklara och inte självklara resonemang eller matematiska beräkningar är dock en öppen fråga, inte bara för att det är svårt för mig som utomstående att följa med. Att döma av formuleringar i nationalekonomernas texter har många resonemang självklara lösningar; i exempel (1) ”are easily seen” och ”we see”. Liknande uttryck utan garderingar ger ju intrycket att alla nationalekonomer är överens om lösningen, dvs. att det inte finns några tveksamheter i resonemanget. Samtidigt återges resonemanget troligen för att det ska kunna granskas, vilket tyder på motsatsen.

I exempel (1) kan man också lägga märke till vissa språkliga kännetecken: den inledande imperativen, presensform på övriga verb (även när skribenten och/eller läsarna är subjekt), pronomen i första person plural samt de logiska konnektiverna *hence* och *since*. Sammantaget betonar eller konstruerar dessa språkliga drag resonemanget som ett gemensamt redskap som används här och nu i logiskt på varandra följande steg, dvs. efter en linje. Man kunde tänka sig att skribenten återgav ett resonemang som han

själv hade fört tidigare, och därför använde *jag*-form och preteritum, men i existerande form betonar han det gemensamma och samtidiga i resonemanget. Denna karaktäristiska egenskap hos bl.a. redskapet matematiskt-logiskt resonemang kallar jag *gemensamt handlande*.

Matematiskt-logiska resonemang finns i samtliga texter i materialet. De har olika stort inslag av ren matematik. Ofta upptar de väsentliga delar av texten, och ibland finns en del av resonemanget alltså i bilaga. Men totalt sett måste man säga att det matematiskt-logiska resonemanget är ett av de allra mest centrala inom ämnet. Det har en tydlig kognitiv sida, i och med logiken, och också en social, som syns i formen av gemensamt handlande.

Många resonemang innehåller matematiska satsar, satta på en särskild rad, och ibland numrerade som i exempel (1). Men jag ska också visa resonemang utan sådana matematiska satsar; de baserar sig dock ändå ofta på matematisk logik. I exempel (2) resonerar skribenten om en kurva (logiska konnektiver markerade med streckad ruta):

(2) Matematiskt-logiskt resonemang med logiska konnektiver (avhandling)

We have seen that money growth shocks give rise to a steeper slope with US shocks than with Swedish shocks. The sign of the slope is not hard to understand. Money growth is persistent, so a positive shock to it tends to increase inflation expectations and hence the nominal interest rate. And since the nominal interest rate represents the opportunity cost of holding cash, there is a tendency for agents to substitute out of money when the interest rate is high and into it when it is low. Hence when the nominal interest rate is high because of money growth shock, the ratio of money to income falls. (EPL 85, mina markeringar)

Även här följs en fast linje genom resonemanget. Skribenten markerar de successiva stegen med logiska konnektiver. Men de logiska stegen kan också markeras med hjälp av verb (markerade med streckad linje):

(3) Matematiskt-logiskt resonemang med verb som markerar logiska steg (avhandling)

What are the stability conditions for models (iii)–(vi)? When saddle path stability is the characterizing feature of model (iii), the stability condition is that the economy must continuously be in equilibrium. This is also the stability condition for model (iv)–(vi). Because the monetary sector is assumed to be in permanent equilibrium, this stability condition means that the real sector, i.e. the goods market, must also be in equilibrium, which is the case when the domestic inflation rate is zero. This implies that the portfolio managers exclude the chartists when forming their expectations about the future development of the exchange rate, which means that chartists have no influence on the foreign exchange market. (EPB 50, kursiv i orig., övriga markeringar mina)

Förutom de logiska konnektiverna använder skribenten här verb som, åtminstone tillsammans med sina subjekt, visar hur resonemanget fortskrider steg för steg. Detta märks även i tema/rema-strukturen, dvs. satsernas inledningar anknyter starkt till det föregående (t.ex. två *this* först i meningar)

och nästa steg följer på remaplats, tätt följt av ytterligare ett steg i resonemanget.

Skribenten kan alltså använda olika språkliga medel för att forma sitt resonemang, men det karaktäristiska är att en linje följs konsekvent. Inom det matematiskt-logiska resonemanget får läsaren inga alternativa vägar, olika perspektiv eller problematiseringar.³⁸

Givetvis förekommer dock sådana alternativ och problematiseringar. Det *kritiskt-dialogiska resonemanget*, en typ av resonemang med olika perspektiv, återfinns i hälften av texterna (åtta av sexton), men då inte med så stor volym i varje text.³⁹ När den här typen av resonemang används, vilket alltså inte är tillnärmelsevis lika ofta som det logiska, är det oftast för att visa självkritik (i exemplet är adversativa konnektiver markerade med understrykning och perspektivmarkörer med kapitäl):

(4) Kritiskt-dialogiskt resonemang med självkritik (avhandling)

WE CONSIDER this study as a first attempt to evaluate the theory of OCAs in a dynamic general equilibrium framework. We have therefore chosen the simplest possible structure and by purpose omitted many potentially interesting issues. For example, the microfoundations for nominal rigidities have not been modelled carefully. This does not seem to be a big problem in the model with nominal wage contracts, but in the model with price contract it certainly is. Introducing monopolistic competition IN THE MANNER OF CHARI (1997) could potentially improve the model. The monetary policy is exogenous in the model, whether or not this [is] a good assumption is an open question. But it would, without doubt, be interesting to introduce and study the effects of endogenous monetary policies. (EPL 28, mina markeringar)

Här finns som synes ett öppet problem mot slutet, medan skribentens syn på grundproblemet är någorlunda klar. Ändå möts här några olika perspektiv i ett resonemang. Sådana här längre självkritiska resonemang finns i slutet av några texter. Men totalt sett är alltså kritiskt-dialogiskt resonemang betydligt mindre frekvent än matematiskt-logiskt.

4.2.1.2 Modell

Till grund för nationalekonomers resonemang ligger ofta en eller flera modeller – matematiska formler utarbetade för att beräkna eller prognostisera ett visst ekonomiskt problem. Till modellen hör ofta en mängd variabler som man kan ersätta med empiriska värden från t.ex. statistik (dvs. data). Redskapet modell är också förknippat med den sociala praktiken Att skapa och utveckla modeller. Modellen är ofta kopplad till en specifik teori,

³⁸ Även konditionala bisatser är vanliga i det matematiskt-logiska resonemanget; se nedan under antaganden.

³⁹ Kritiskt-dialogiskt resonemang är inom min studie ett redskap främst inom historia, men tas upp även här för jämförelsens skull.

ibland så starkt att modellen och teorin blir närmast synonyma. Modeller används i samtliga texter i materialet.

Modellen är på ett ovanligt konkret sätt ett centralt redskap för nationalekonomin. Däremot är redskapet inte alltid så konkret iakttagbart i texterna. Visserligen förs som nämnts mycket av de voluminösa matematisk-kritiska resonemangen kring just modeller. I texterna finns också ibland långa beskrivningar av modellerna och deras variabler. Själva modellen består dock av en eller ofta flera matematiska formler:

(5) Modeller, avhandling

In the model adapted for the United States, the real budget constraint is given by

$$c_t + i_t + \frac{m_t + 1}{P_t} = (1 - \tau_t^k) r_t k_t + \tau_t^k \delta k_t + (1 - \tau_t^l) w_t h_t + \frac{m_t}{P_t} + T_t, \quad (3.4)$$

[---]

For the model adapted to Sweden, the corresponding constraint is

[...]

To model the idea that capital equipment may be costly to install, we set, for both models,

$$i_t = \eta^{\eta/(1-\eta)} (\delta k_t)^{1/(1-\eta)} [\eta - 1] k_{t+1} + (1 + \delta\eta - \eta) k_t]^{\eta/(\eta-1)}, \quad (3.8)$$

(EPL 42ff)

Efter respektive formel beskriver skribenten vad de olika variablerna står för (se 4.2.1.3). I exemplet ovan ser man också att *model* används som verb ("To model the idea"), vilket förekommer flera gånger i materialet. När redskapet uppträder som verb kan det bli tydligare att modellen är förenklad. Någon har *konstruerat* den för att efterlikna verkligheten, dvs. det handlar om en operationaliserad teori. Detta är något självklart och implicit för nationalekonomer. Endast i undantagsfall nämns denna egenskap hos modellerna: "we believe that once we see beyond the inevitable simplifications of the model [...]" (EPA 112; att detta är en presupposition märks bl.a. på att den står på temaplats och har försetts med bestämningen *inevitable*). Alla vetenskapliga och teoretiska modeller ger ju en förenklad bild av verkligheten, bortser från många aspekter osv., och detta gäller även nationalekonomi.

4.2.1.3 Antagande och prognos

Ett matematiskt-logiskt resonemang inleds ofta med ett eller flera *antaganden*, som utgör utgångspunkt eller villkor för resonemanget. Antaganden kan också gälla en modell, och ingår då ofta i en beskrivning av modellen tidigt i texten.

Tanken är att resonemanget eller modellen gäller under vissa förutsättningar, som anges i antagandet. Antaganden kan gälla en viss grad av arbetslöshet, en viss räntenivå, ett visst förhållande mellan agenter på marknaden e.d.:

(6) Antaganden

It is assumed that the forecasting horizon depends inversely on domestic inflation rate, *i.e.* the forecasting horizon is almost infinite if domestic prices are "stable", and myopic if domestic prices are "unstable". Hence, it is assumed that macroeconomic fundamental analysis dominates if the domestic inflation rate is low [...] (EPB 16, kursiv i orig.)

Suppose that the government ranks distributional outcomes according to a Utilitarian social welfare function $W(V^I, \dots, V^h, \dots, V^H)$, where agent h enjoys utility $V^h = V^h(m^h + g, p)$ [...] (EPK 850, kursiv i orig.)

If $H_t = 0$, the only component of C_t is the net cost (of altering employment); if $H_t = Q_t$, C_t consists solely of the gross costs (of hiring). (EPE 624, kursiv i orig.)

Antaganden kan vara i olika utsträckning matematiska – ofta gäller de variabler och värden i modellerna – eller mer allmänna. Ovan syns först ett allmänt och därefter två matematiska antaganden. I många fall anges explicit att det handlar om ett antagande, som här med verbet *assume*. Även nominalisering av detta verb är vanligt (se exempel (1) och (4)), liksom verbet *suppose*. Sådana antaganden placeras alltså oftast tidigt i texten, när modellen beskrivs eller i början av ett logiskt resonemang. De kan också vara insprängda i det logiska resonemanget, som antaganden på en lokal nivå. Det tredje citatet visar ett sådant lokalt antagande uttryckt med konditional bisats, vilket också är vanligt. Den konditionala bisatsen kan sägas ha en epistemisk funktion, eftersom den anger att resonemanget gäller endast under förutsättning av antagandet håller.

Även generellt skulle jag säga att antaganden har en delvis epistemisk funktion. Vad läsaren ska granska är om resonemanget håller *under de givna antagandena* (t.ex. "Under these condition, the correct size elasticity for the welfare metric is [...]") (EPH 1427)). De relativiserar därmed resonemanget. Även antagandenas rimlighet granskas troligen, men det intressanta här är att själva antagandet kan fungera som ett epistemiskt redskap, som en gardering.

Prognoser förekommer som slutsats för empiriska modeller och resonemang. Det vill säga, utfallet av en modell kan bestå av en förutsägelse om en ekonomisk utveckling. Prognoser kan också förekomma mer lokalt, inom resonemang, och då handla mer om förväntade effekter t.ex. inom en modell.

(7) Prognoser

As a consequence, if factual and expected inflation rates differ, the exchange rate will immediately, or at least very quickly, reach "infinity". (EPB 50)

If terms of trade deteriorated, the producers would face foreign exchange constraints and hence their procurement of inputs for producing non-tradables would be constrained. The constraints in the procurement of inputs would then reduce production and increase the price of non-tradables [...] (EPG 24)

When the reservation utility satisfies assumption (8), the principal will always prefer to pool the agents. Moreover, if the agent is uncertainty averse, the optimal contract will entail a negative deductible that continuously approaches zero with $Q - \hat{q}$. (EPA 79, kursiv i orig.)

Ingen av dessa prognoser ger en direkt empirisk prognos om ett ekonomiskt utfall; sådana förekommer inte i materialurvalet. Över huvud taget är liknande lokala prognoser få, vilket troligen beror på att de allra flesta texter i materialet har teoretiska slutsatser, dvs. utvecklar och kritiserar teorier och modeller (den mest empiriska artikeln drar slutsatser om förflutna processer, inte kommande). Som synes uppträder prognoser ofta tillsammans med konditionala bisatser som bildar antaganden eller garderingar.

Att prognoser är viktiga inom nationalekonomin, men också svårhanterliga, tyder denna inledning till en avhandling på:

[...] the difficulties of prediction are both the origin and the common link in this thesis [...] The first part of this thesis [...] deals with a possible explanation why prediction is difficult, namely that observed time series may be chaotic. (EPB 1)

Den förklaring till varför prognoser är svåra som presenteras är helt ämnesspecifik, och det är helt tydligt att akademiskt språkbruk och kunskap följs åt. En lekman skulle ge en helt annan förklaring, men bl.a. med hjälp av begreppen *time series* och *chaotic* betraktar denna nationalekonom problemet i ett akademiskt perspektiv.

4.2.1.4 Kurvor och andra sätt att presentera data och resultat

Nationalekonomer tar sällan fram unika data, utan använder redan framtagna data för att köra i modeller, jämföra eller beräkna på andra sätt. Data kan då presenteras i olika grafiska former som kan betraktas som medierande redskap: kurvor, tabeller och figurer av olika slag. (Även de egna resultaten presenteras ofta i grafisk form.) Dessa är inte verbalspråkliga redskap, men deras karaktär av just medierande redskap är tydlig. De inbegriper en mängd uppgifter och tankesätt som utan redskapet skulle vara svåra att hantera, de kan inte användas utan att deltagarna insett hur de fungerar och de används inom sociala praktiker för att uppnå vissa mål.

Kurvor förekommer i hälften av texterna i materialet; ibland finns flera kurvor i samma text. De flesta, sju stycken, används för att presentera utfall av de egna modellerna, medan tre kurvor kan sägas ingå i själva modellen. I löptexten refererar skribenterna oftast till kurvan med begreppet *Fig. 1* etc., medan den i något fall kallas diagram. Praktikerna involverade i kurvan benämns *To rank* och *To plot*, och det händer att man ”rör sig” mellan punkter i kurvan. Kurvornas linjer omnämns en hel del, t.ex. som *bold line* eller *regression line*, och deras lutning, *slope*, tas ofta upp. Ett exempel på kurva ges i (8).

(8) Kurva

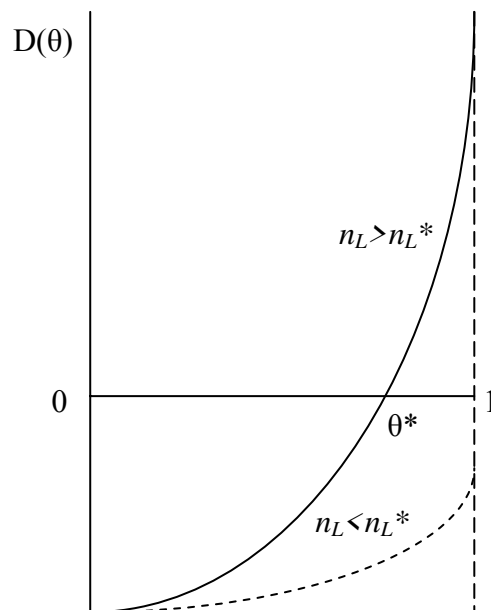


Fig. I. Critical size elasticity for rank reversal in poverty.
(EPH 1995)

Tabeller förekommer i drygt hälften av texterna, och då ofta flera i samma text. De flesta, tolv tabeller, redovisar resultat, medan två tabeller innehåller data från annan källa. Alla tabeller utom en innehåller siffror.

Endast en annan typ av *figur* återfinns i materialet. Det är en uppställning enligt s.k. spelteori.

4.2.1.5 Matematiska tecken och variabler

Det inom nationalekonomin självklara matematiska inslaget har jag redan indirekt visat många exempel på eftersom matematiska tecken och beräkningar ingår i modeller, resonemang, antaganden m.m. Matematiska tecken används i samtliga texter i materialet.

De rent matematiska tecken är kanske inte så många – även om man räknar in de grekiska bokstäver som enligt konventionen har en funktion inom matematiken (π , Σ , θ osv.).⁴⁰ Det specifika är snarare att många tecken och symboler här används matematiskt, dvs. ingår i en akademisk diskurs. Som har framgått av bl.a. exempel (5) och (8) kan i stort sett vilken bokstav som helst fungera som variabel i en modell. Vissa tecken har en specifik betydelse oavsett kontext, för alla nationalekonomer, matematiker och statistiker (t.ex. tecken för summor, bråk och integraler), medan andra är ”jokertecken” som får sin betydelse av de specifika data eller värden man ersätter dem med. De senare bedömer jag vara i majoritet.

⁴⁰ Jämför O’Halloran (1999a, 1999b).

Möjligen skulle man därmed betrakta *variabeln* som ett avgränsat medierande redskap. *Variabel* som term används inte så ofta inom den akademiska diskursen, men avsevärda delar av texterna ägnas åt att specificera vad olika variabler står för. Oftast används då *denote* eller helt enkelt *be* för verbprocessen mellan variabeln och vad den står för.

Jag har ovan tagit upp variabler i samband med redskapet antagande. Variablernas värden ingår i de antaganden som skribent och läsare måste vara överens om för att modeller och resonemang ska fungera. Här är några exempel där variablernas definitioner framgår tydligare (i första exemplet återger jag den matematiska satsen, därefter utelämnar jag den):

(9) Matematiska tecken, variabler

In a separating equilibrium, it must, because of the screening condition, be the case that

$$y \geq \max\{y^{IC}, y^*\},$$

where y^{IC} denotes the smallest incentive compatible signal, and y^* the optimal signal if incentive compatibility is ignored. (EPA 50, kursiv i orig.)

[...] where E denotes the expectation operator, σ_ε^2 measures the variance of the shocks and $\sigma_{\varepsilon,\varepsilon}$ determines the contemporaneous covariance between shocks. (EPL 11, kursiv i orig.)

[...] where Q_i is aggregate consumption of i , $\bar{\beta}$ is the average over the H agents of β^h , so that d_i is the measure of how concentrated the consumption of good i is [...] (EPK 851, kursiv i orig.)

Samtliga variabler kursiveras alltså. Eftersom en vanlig bokstav kan användas som variabel, behövs kursiveringen för att markera att den här ska tolkas matematiskt (jfr O'Halloran 1999a:9).

4.2.1.6 Rationalitetsprincipen

Hela nationalekonomin bygger på idén om rationella agenter som handlar efter vad de får ut mest nytta av eller ”det som preferenserna föreskriver” (företrädare för institutionen). Idén – eller redskapet – har inget fastställt namn, utan olika varianter som *vinstmaximeringsprincipen* eller *nyttoprincipen* förekommer. Även om den i stort sett alltid är implicit måste denna princip sägas vara ett centralt redskap för vetenskapen. Utan den skulle knappast någon av texterna i materialet ha kommit till, t.ex. studier om vad asymmetrisk information har för effekt på agents beslut, vilka kostnader arbetsgivare har för att anställa och avskeda, hur försäkringsbolag minimerar sina kostnader etc. Dessutom syns rationalitetsprincipen någorlunda tydligt några gånger:

(10) Rationalitetsprincipen

Moreover, there is really no need for a player to rank all his strategies. Presumably, he will choose the one he deems best, the 'equilibrium' one. Why should he then proceed to rank all the others? Can it be said that it would be irrational not to do so? (EPJ 1108)

Subsequent research has based the firm's dynamic profit-maximising path of employment on one or the other of these concepts [...] (EPE 621)

I de här fallen är redskapet olika explicit, men lika presupponerat, dvs. det tas för självklart att agenter handlar enligt vinstmaximering.

4.2.1.7 Övriga medierande redskap

Förutom de för disciplinen typiska redskapen som nämnts ovan kommer jag här att kort gå igenom några mer allmänvetenskapliga redskap och några som är vanliga inom historievetenskapen. Motivet med denna analys är dels att kontrollera att jag inte bara funnit det jag har förväntat mig, dels att ta fram resultat att jämföra med historia. (Kritiskt-dialogiskt resonemang, som hör till de typiska historiska redskapen, har tagits upp under 4.2.1.1 ovan.)

Kritik och *värdering* kan sägas vara både allmänmänskliga och allmänvetenskapliga redskap. Jag använder här *kritik* för en granskning med negativt utfall och *värdering* för positiv granskning. Professionella nationalekonomer värderar påfallande ofta sin egen forskning positivt:

(11) Positiv värdering av egen forskning

Our simplification renders the model more transparent without qualitatively changing its major implications. (EPB 8)

The implications [of the findings] for actual principal-agent relationships are profound. (EPA 80)

Denna typ av värdering ingår ofta i diskussionsavsnitt och ibland i inledningar. Det hör ju till skribentens retoriska uppgift att visa den egna undersökningens betydelse, och detta görs inom alla akademiska discipliner.

Den negativa självkritiken är ofta indirekt och formad som förvåning över resultat som är svåra att förklara eller som förslag till framtida forskning som man själv inte kunnat utföra:

(12) Indirekt självkritik

We concede that it is hard to give a verbal account of why the models deliver the results they do. (EPL 86)

Our work has not exhausted us of further questions. It would, for example, be a task worth undertaking to put numbers to the model, with and without monotonicity. This would make it possible to [...] Another extension we think would be very worthwhile trying is to relax the agents' information being private in the traditional sense [...] (EPA 31f)

Förslag till framtida forskning är ett välkänt sätt att avsluta en akademisk text, och kan ses som en form av kunskapsbygge. I vissa fall har jag dock i kontexten tolkat liknande fall som en indirekt självkritik för vad man inte förmått göra. De tidigare fallens uttryckta förvåning över resultaten lär vara något mer specifikt för vetenskaper med datorbehandling, där forskaren på ett sätt distanserar sig från material, metod och resultat. Detta förekommer i fyra fall i mitt material.

I övrigt värderas och kritiserats tidigare forskning och modeller (oftast negativt och med viss försiktighet, se vidare 4.2.2.1), fenomen inom den egna modellen (endast positivt) och i vissa fall data (oftast negativt).

Jämförelser är, liksom i många vetenskaper, vanliga. De förekommer här i de flesta texter, ofta många gånger i samma text. Skribenterna jämför främst inom resultaten eller med tidigare forskning.

En särskild typ av jämförelse är när skribenten kopplar till en konkret samhällsföreteelse, en reell händelse e.d. (Exempel: ”As many European countries experienced in 1992, the costs of a fixed exchange rate can be considerable.” EPL 12.) Detta förekommer dock bara ett par gånger i materialet. Jag kallar detta redskap *konkretisering*.

Argumentation är förstås ett redskap som ligger nära resonemanget. Men argumentationen gäller här ofta ett mer övergripande hävdande inom en text än det matematiskt-logiska resonemanget, som rör sig på ett mikroplan. Det händer också att skribenten argumenterar för sina val på ett mer lokalt plan. Argumentation förekommer i samtliga texter i materialet.

Ett annat allmänvetenskapligt redskap är *slutsatsen*. Slutsatser finns också i alla texter i materialet. (Se om hävdanden i 4.2.2.1.)

Även *definition* är ett allmänvetenskapligt redskap, som här förekommer i de flesta texter. Här är det dock vanligast inom antaganden, dvs. det handlar om att definiera variabler o.d. Definitioner av termer har jag bara hittat i ett par texter.

Frågan kan också vara ett allmänvetenskapligt redskap, kanske främst i form av frågeställning. Frågor kan också användas i kritiskt syfte. I det nationalekonomiska materialet är det mest frekventa frågeställningar, dvs. frågor som styr undersökningens helhet och/eller delar. Ett par kritiska frågor förekommer dock (se exempel (10)).

Förklaring och *tolkning* är troligen inom de flesta vetenskaper separata redskap, men i nationalekonomi har jag sett att förklaringar av tänkbara orsakssamband ibland kallas tolkning. Begreppet tolkning kan här tjäna som en sorts gardering, dvs. skribenten betonar att det är en tänkbar förklaring av flera. (Jfr Hunston 1993:120.) Ett exempel är: ”One interpretation could be that the tests are not efficient enough to detect chaos.” (EPL 121.) I exempel (12) syntes också att skribenterna inte alltid kan förklara sina egna resultat. Förklaring/tolkning förekommer i hälften av materialet.⁴¹

⁴¹ En annan typ av förklaring – klara och tydliga orsakssamband – finns däremot i de logiska resonemangen, men detta kategoriserar jag inte som redskapet förklaring.

Dessutom förekommer *beskrivning*, främst för att referera tidigare forskning och ge en bild av modeller (se exempel (5) och (9)). Det används i alla texter i materialet. Beskrivningar av tidigare forskning tar jag upp i 4.2.2.3. och 4.2.2.1.

4.2.2 Dialogicitet

Nationalekonomers inomakademiska texter är mycket svåra eller omöjliga att förstå för utomstående, men i gengäld har man i Sverige en utåtriktad tidskrift, *Ekonomisk Debatt*, varigenom nationalekonomer deltar i samhällsdebatten. Generellt kan man säga att dialogiciteten i forskarnas texterna präglas av stark intersubjektivitet, här i form av ett gemensamt perspektiv. Olika perspektiv och röster samlas till en gemensam röst. Däremot finns det stark alteritet i kunskapsbygget, dvs. kedjeaspekten på makronivå.

4.2.2.1 Kedjeaspekt

Kedjeaspekten framträder förhållandevis tydligt i materialet, eftersom skribenterna ofta ägnar en väsentlig del av texten åt att beskriva kunskapsbygget. Visserligen är man försiktig med att föra fram kritik mot tidigare forskning (se s. 87), men samtidigt är utvecklingen av modeller en så central del av nationalekonomin att den framträder i samtliga texter i materialet. Det vill säga, skribenterna tar avstamp i tidigare forskning och visar sedan hur de själva kan bidra till kunskapsbygget. Dessutom avslutar de ofta texten med att peka på tänkbar framtida forskning. Det är alltså tydligt att de ser sin forskning som länken i en kedja.

Jag ska visa karaktären av bygge genom en närmare analys av ett avsnitt i en av de internationella artiklarna (EPK). Här beskrivs kunskapsbygget över flera sidor. Efter en kort beskrivning av en politisk-ekonomisk situation i ett visst land skriver forskaren: "The idea that relative price changes may have an impact on the distribution of income is not new, and an increasingly sophisticated set of methods has been developed over the years to explore such impacts." (EPK 848.) Skribenten aktualiserar alltså ett fält (jfr Swales 1990:141, "establishing a territory") och värderar detta positivt.

Han refererar därefter ett par studier från 80- och 90-talen och ger åtminstone en av dem vad jag tolkar som implicit kritik. Ett par studier från 70-talet (dvs. ännu tidigare studier) får därpå mer positiv värdering ("a more sophisticated variant of this method", s. 848; jämförelsen innebär också en implicit kritik mot de tidigare nämnda studierna). Forskaren med den sofistikerade metoden hade dock bristfälliga data; "Other writers have made direct use of household budget survey data" (EPK 849). Skribenten hävdar att denna typ av data, som han själv använder, har stora möjligheter. Därmed tycks han vara på väg från Swales (1990:141) drag 1, steg 3, att referera tidigare forskning, till drag 2, att upprätta en nisch. Men på vägen refe-

rerar han ett par studier från 90-talet vars modeller liknar den som tidigare nämnts som sofistikerad. Jämförelsen mellan dessa två nya studier mynnar ut i följande försiktiga kritik:

The two measures differ in that the former allows for improvements in income distribution, corrects for the number of equivalent adults *per capita*, and corrects for biases in the CPI. These latter are quite important, and arise from the 'substitution bias' of the fixed weight Laspeyre's index, and its unsatisfactory treatment of housing, though the authors do not explore the distributional impact of price changes separately (perhaps because Slesnick, 1990, found them insignificant). (EPK 849, kursiv i org.)

Till försiktigheten, ansiktsskyddet, hör att skribenten tillskriver de kritiserade forskarna en eventuell orsak till deras försummelse.

Skribenten använder nu resultat från refererade studier som avstamp för vad han kallar "the prime hypothesis to test in this article" (EPK 850). Här etablerar han alltså sin nisch mer ordentligt. Redan i nästa mening kan han sägas inta den (Swales 1990:141, "occupying the niche"), i och med att han formulerar en sorts syfte ("outlining purposes"). Detta syfte är att utveckla ett alternativt mått för det aktuella studieobjektet, dvs. att bygga vidare på tidigare forsknings modeller: "The approach followed is adapted from the theory of marginal tax reform developed by Feldstein (1972) and summarised in Newbury and Stern (1987)." (EPK 850.) Direkt efter startar vad jag ser som en integrerad modellbeskrivning, gemensamt handlande och logiskt resonemang med ett ämnestypiskt "suppose that ..."

Det här fallet är något mer omfattande än det normala, men visar hur successivt kunskapsbygget i nationalekonomi ofta beskrivs. Vad man kan lägga märke till är att beskrivningen inte är kronologisk, utan att positiv värdering och negativ kritik varvas mer tematiskt. En lucka hos en forskningsgren fylls av en annan gren, som i sin tur visar sig ha andra luckor. Det är bl.a. på detta sätt som jag menar att kunskapsbygget blir tydligt.

Man kan se ett underliggande mönster som påminner om Swales CARS-modell, men inte fullt avspeglat. Inte alltid ligger heller dessa beskrivningar av kunskapsbygget direkt i inledningen, utan ofta i det avsnitt som beskriver den modell som används i studien.

Det är mest de internationella etablerade forskarna i materialet som grundar för sin egen forskning på det här sättet. De svenska disputanderna är oftare mer försiktiga och implicita. Båda citaten nedan startar med tidigare forskning och annonserar därefter mer ödmjukt den egna forskningen:

(13) Försiktig presentation av egen forskning (avhandlingar)

These findings are important because one of the purposes of economic theory is to develop models that can explain observed regularities. In this paper, we ask whether nominal exchange rates can also be characterized by deterministic chaos, or more specifically, whether nominal exchange rates are generated by a chaotic dynamical system? (EPB 1)

Most studies consider situations where only one party has private information, and generally this is always "the same" party. An exception is the work on trading mechanisms pioneered by Myerson & Satterthwaite (1983) which, however, is concerned with strictly private values; i.e. cases where each agent is affected by the other agents' information only indirectly through their behaviour. Studies involving bilateral asymmetric information with common values are very few.

We will consider a hidden information principal-agent model where the agent (*he*) has private information about his characteristics, and where these characteristics determine his value for the principal in a contractual relationship. However, the principal (*she*) knows, and the agent does not know, *how* the characteristics affect this value. Hence, there is bilateral asymmetric information [...] (EPA 67f, kursiv i orig.)

I det första citatet värderas först tidigare forskning positivt (*important*), varpå skribenten frågar sig om kanske *även* andra faktorer, som han undersöker, kan spela in. Det är här han intar nischen, men han gör det ansiktskyddande, med konditionala bisatser och frågetecken.

I det andra citatet presenteras först tidigare forskning med positiv värdering (*pioneered*) och försiktig kritik; bristen i studien tillskrivs att den drivits av andra intressen än skribentens. Därefter visar skribenten en forskningslucka (jfr Swales 1990:141, "indicating a gap"), dvs. en brist i gemenskapens bygge, vilket kan anses mindre känsligt än att påtala brister hos en enskild forskare. I andra stycket beskriver skribenten hur han kan fylla denna lucka. Försiktigheten består även i att skribenten endast genom placeringen av denna beskrivning visar betydelsen av sitt eget bidrag, dvs. direkt efter omnämmandet av luckan. (Detta blir tydligare i jämförelse med exempel (11), Positiv värdering av egen forskning, ett fenomen som dock oftast uppträder i slutet av en artikel.)

Det händer också att skribenten så att säga på ett mikroplan säger sig använda något från tidigare forskning. Exempel är "following Baffes et al. (1999), external balance is defined by [...]" (EPG 21) och "Thus, extending Goldfeld and Quandt (1976), let [...]" (EPE 28). Skribenterna hämtar här något specifikt, t.ex. en definition, hos en annan forskare och använder eller utvecklar detta, men mycket mer lokalt än det kunskapsbygge som annonseras t.ex. i artikelns början och slut. Detta kan betraktas som en form av kunskapsbygge på mikronivå.

Det är som nämnts också vanligt (i sex av åtta texter) att man avslutar en artikel med en bedömning av vilken framtida forskning som kan vara aktuell på basis av den egna studien. Detta innebär att antyda ytterligare ett steg i det gemensamma kunskapsbygget. En tydlig skillnad här är att de etablerade forskarna med auktoritet påpekar vad framtida forskning bör eller måste ta hänsyn till, medan disputanderna mer visar vad de inte kunnat göra (jfr s. 83).

I ett par artiklar visar skribenterna hur man genom att bygga vidare på traditionen, dvs. konventionell nationalekonomisk metod, kan gå vidare, t.ex. "we show that this challenge can be met by using the standard tools of

the neoclassical tradition” (EPL 3). Detta motsvarar CARS-modellens steg Continuing a tradition, och tyder på ett kunskapsbygge i intersubjektivitet.

Men oftast råder, som jag ser det, förhållandevis stor alteritet när det gäller nationalekonomernas modellutveckling och kunskapsbygge. Att utveckla modellerna är fullkomligt centralt, och detta förutsätter att det finns brister eller föråldrade inslag i tidigare modeller. Skribenten måste påtala dessa brister, men gör det oftast med ansiktsskydd, bl.a. genom att tillskriva tidigare forskare orsaker till deras handlande och att även värdera dem positivt (jfr Shaw 2003). Den höga alteriteten hör ihop med en stark kedjeaspekt.

Förutom den kvalitativa analysen ovan har jag även gjort en kvantitativ analys av nationalekonomers hävdanden. En grundtanke är att yttranden kan vara olika kontroversiella inom en gemenskap (jfr Hunston 1993) beroende på dels attityder inom gemenskapen, dels yttrandets karaktär. Jag ser därför på vilken typ av hävdanden som förekommer samt om dessa hävdanden är försedda med epistemiska markörer. Metoden beskrivs närmare i 0.

Materialet har i den här analysen utökats med åtta artiklar ur tidskriften Ekonomisk Debatt. Motivet är att jag vill kunna jämföra hävdanden inom-akademiskt och utomakademiskt (se s. 87).

Tabell 11. Hävdanden i forskningsartikel och avhandling, nationalekonomi

Typ	Med gardering		Utan epistemisk markör		Med säkerhetsmarkör		Summa	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Teoretiskt	52	64	25	30	5	6	82	100
Empiriskt	13	19	48	72	6	9	67	100
Politiskt/allmänt	–	–	–	–	–	–	0	0

Tabell 12. Hävdanden i Ekonomisk Debatt

Typ	Med gardering		Utan epistemisk markör		Med säkerhetsmarkör		Summa	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Teoretiskt	1	33	1	33	1	33	3	100
Empiriskt	1	10	8	80	1	10	10	100
Politiskt/allmänt	15	20	51	67	10	13	76	100

Jag kommenterar tabellerna nedan, integrerat med exempel, i ordningen teoretiska, empiriska och därefter politiska hävdanden.

Det som garderas mest är teoretiska hävdanden, som i stort sett endast förekommer i de inomakademiska texterna. Ett par exempel är dessa (garderingar markerade med Courier):

(14) Teoretiska hävdanden (avhandling/forskningsartikel)

Even though this conclusion is not directly applicable to banking, we conjecture that the same conclusion – that strong protection of consumers may im-

pede competition – is to some extent valid there as well. (EPA 13, min markering)

The main methodological finding is that it is relatively straightforward to use HBS data to detect whether relative price changes have been adverse, by how much, and whether the impacts are statistically significant. [...] it appears important to chain successive years impacts, and this did change the size and sometime the sign of the impact of Hungary, though as no changes were statistically significant, such changes are perhaps best considered as evidence of noise. (EPK 863, min markering)

Båda citaten kommer från slutet på artiklar, där slutsatsen vad gäller teori/modell ofta uppträder. Denna slutsats har ofta inslag av kritik mot tidigare forskning, och kritiken är ofta mycket försiktigt uttryckt:

(15) Försiktig kritik mot tidigare forskning

We hope to have shown that there is ground to suspect a fundamental incompatibility between Bayesian decision theory and game theory. We do not deny that the standard game theory has proved useful results and interesting intuitions. We maintain, however, that the Savage framework can be imposed on a game only with brute force [...] (EPJ 1108, mina markeringar)

Förutom att denna argumentation är ordentligt garderad, framförs i andra meningarna ett tänkt motargument (en tänkt läsarröst, jfr s. 61) av stark social karaktär, dvs. det fungerar ansiktsskyddande både för andra forskare och för skribenten. Man kan ana implicit kritik i uttrycken ”useful results” (inte ”significant” eller ”important”) och ”intuitions”. De kritiserade forskarna framträder endast i avpersonifierade nominalfraser (jfr Myers 1989), och den ende skribenten gömmer sig något bakom ett *we*.

Det förekommer dock en del ogarderade teoretiska hävdanden, främst i avhandlingar. Det kan handla om kritik med generell grund i annan forskning: ”However, the literature on *renegotiation* in supergames [...] has cast serious doubt on the plausibility of collusive equilibria.” (EPA 105, kursiv i orig.) I andra fall kan det röra sig om kritisk granskning av de egna resultaten: ”However, this conclusion is doubtful for two reasons.” (EPB 13.)

Trots undantagen är det tydligt att forskare så gott som alltid garderar sig när de mer eller mindre ensamma går emot tidigare forskning i en teoretisk/metodologisk fråga.

De empiriska hävdandena, som främst förekommer i de inomakademiska genrerna, garderas oftast inte. Det handlar ofta om ”rena” resultat:

(16) Empiriska hävdanden (avhandling/forskningsartikel)

Since 1988, richer tenants have been purchasing their rented accommodation, leaving rents increasingly to the poor. (EPK 853)

We found that the null hypothesis that time effects are absent given that individual effects are not, was rejected at 5 percent [...] (EPG 23)

I Ekonomisk Debatt förekommer mest politiska/allmänna hävdanden, och de uppträder oftast utan epistemisk markör:

(17) Politiska/allmänna hävdanden (Ekonomisk Debatt)

För Sveriges del har en ny författning i kombination med ökade partipolitiska motsättningar gjort den ekonomiska politiken mera kortsiktig. (EPD 414)

En förutsättning för att Europaparlamentet ska kunna utöva en effektiv kontrollfunktion är att man har tillräcklig kompetens i penningpolitiska frågor. (EPC 13)

Att denna typ av hävdanden i vissa fall garderas även i Ekonomisk Debatt kan möjligen förklaras av att garderingarna då mer markerar osäkerhet än ansiktsskydd (jfr Lukka 2002:229). Ibland är det t.ex. hävdanden om framtiden som garderas:

(18) Garderade politiska/allmänna hävdanden (Ekonomisk Debatt)

Ett huvudargument är att den fria arbetskraftsrörligheten med största sannolikhet kommer att innebära att det blir svårare att genomföra en radikal avreglering av arbetsmarknaden [...] (EPI 496, min markering)

En sådan utveckling mot mer federalism är förmodligen oundviklig sedan EMU nu kommit till stånd. (EPC 16, min markering)

Vid sådana här uttalanden om framtiden är det naturligt att gardera sig. Här lär det alltså handla mer om genuin osäkerhet.

Säkerhetsmarkör förekommer mest i samband med politiska/allmänna hävdanden:

(19) Politiska/allmänna hävdanden med säkerhetsmarkör (Ekonomisk Debatt)

Detta är naturligtvis i strid med skattesystemets principer. (EPM 330, min markering)

Den andra frågan vi måste ha svar på är *var* undernäringen är mest utbredd. (EPO 19, kursiv i orig., övriga markeringar mina)

Totalt sett får alltså Bloor & Bloors (1993) hypotes (se s. 58) stöd av min analys. Även om variationer givetvis förekommer, är tendenserna tydliga. När nationalekonomer i en inomakademisk genre framför kritik inom gemenskapen, förser de oftast dessa teoretiska hävdanden med garderingar. När de lägger fram empiriska resultat verkar behovet av gardering inte lika starkt. I den utomakademiska genren, artikel i Ekonomisk Debatt, förekommer ytterst få teoretiska hävdanden. De politiska/allmänna hävdanden som dominerar genren är oftast ogarderade, i några fall försedda med säkerhetsmarkör. I denna genre argumenterar man alltså främst i samhällsekonomiska frågor och riktar sig utanför den akademiska världen i ett annat syfte. Här gäller en helt annan sorts argumentation. Att försvaga sina teser med garderingar vore inte effektivt. Det skulle bl.a. kunna ge intrycket av att nationalekonomer som grupp är splittrade och tveksamma. I stället händer

det att skribenterna förstärker sin argumentation med säkerhetsmarkörer, vilket är mer retoriskt strategiskt när man försöker påverka bl.a. ledarskribenter. Det tycks alltså det vara betydligt mer känsligt att argumentera internt med kollegor än utåtriktat i politiska frågor.

4.2.2.2 Perspektivaspekt

Vad som är särskilt frekvent och påtagligt i de nationalekonomiska texterna är det jag har kallat *gemensamt handlande* (se s. 74). Detta fenomen – som språkligt präglas av pronomen i första person plural och verb i presens och imperativ – förekommer i samtliga texter, ofta över flera sidor i sträck. Jag menar alltså att det gemensamma handlandet har ett samband med ett delat perspektiv i texterna. Skribenten uppmanar läsaren att tänka på ett visst sätt och drar med honom i ett gemensamt ”vi ser” o.d. Mycket av perspektivaspekten i nationalekonomi präglas alltså av intersubjektivitet. Några korta exempel (första person plural markerat med fetstil, imperativ och presens med prickad linje) (se även exempel (1), och delar av (6)):

(20) Gemensamt perspektiv och handlande

Consider a fixed set of insurers at period zero, and let buyers purchase if they benefit from doing so according to their *rational beliefs* about whether the insurer will honour legitimate claims or not. **We** first note that the credibility constraint (equation 6) guarantees that it is a possible strategy [...] (EPA 104, kursiv i orig., övriga markeringar mina)

Now construct the strategic form associated with this extensive form and call it G . (EPJ 1103)

Consider two possible household sizes, n_S ('small') and n_L ('large') with $n_L > n_S$. (Two groups is [så!] unrestricted, as **we** shall only need to make binary comparisons amongst the numerous demographic groups.) (EPH 1417 kursiv i orig., övriga markeringar mina)

Det gemensamma, unisona och samtidiga är tydligt i citaten. Med imperativer uppmanar skribenten läsaren att göra och tänka vissa specifika saker. Att detta sker tillsammans med skribenten (och en tänkt grupp) märks på *vi*-formen i andra meningar. Det samtidiga märks på presensformen (”We first note”) och i ett fall t.o.m. ett *now*. Nationalekonomerna agerar här alltså unisont, ledda av skribenten.

För att kontrollera om användningen av pronomen i första person plural verkligen betonar något gemensamt och inte bara handlar om kollektivt författarskap, metatext e.d., har jag gjort en analys av *vi*-användningen i hela materialet. Av Tabell 13 kan man konstatera att *vi/we* är mer frekvent i forskarnas texter i mitt material jämfört med andra textkorpusar.

Frekvensen i de nationalekonomiska texterna är alltså tydligt högre än i såväl korpusar med en blandning av genrer som i korpusar med akademisk text. I mitt material har texter med flera författare naturligt nog allra högst

frekvens, men det är också tydligt att kollektivt författarskap inte är den enda förklaringen.

Tabell 13. Frekvens (per 1 000 ord) första person plural i olika korpusar

Tidigare korpusar	
Nusvensk frekvensordbok	2,7
Press 97 (Språkdata)	3,8
Facktextprojektet, Uppsala univ., akademisk text 1975–85	1,9
LOB (engelska)	3
LOB akademisk text	2,7
Min korpus (nationalekonomi)	
Forskningsartikel med en författare	5,9
Forskningsartikel med flera författare	8
Avhandling (samtliga med en författare)	6,4

För att se närmare på hur *vi* används och vad det refererar till, har jag kategoriserat förekomsterna enligt följande:

- Gemensamt handlande (t.ex. ”Vi sätter in värdet i modellen, och vi ser att det påverkar kurvan”)
- Författarreferens (t.ex. ”som vi har visat ...”; exklusive direkt metatext)
- ”Vi nationalekonomer” (t.ex. ”som vi vet är modellen ...”)
- Allmänt inklusivt (t.ex. ”eftersom vi har allmän rösträtt”)
- Metatext (endast vid direkt omnämnande av texten, t.ex. ”I det här avsnittet ska vi ...”)

Resultaten visar att nationalekonomerna i mitt material aldrig gör sig till ett *vi* med utomstående eller samhället, dvs. allmänt inklusivt *vi* förekommer inte. Det är också ovanligt att de direkt konstruerar ett ”vi nationalekonomer” (3 % av samtliga *vi*). I metatext är *vi* ganska vanligt; 16 % av förekomsterna finns där. Det är mycket vanligt med författar-*vi* (46 %). Också en ensam skribent skriver ofta t.ex. ”we have developed a principal-agent model” (EPA 30). Det händer dock att en sådan skribent använder *jag/I*, dvs. författar-*vi* är ingen hundra procentig norm. Näst mest frekvent är *vi* i gemensamt handlande (35 %), dvs. min iakttagelse av att detta är något karaktäristiskt för ämnet bekräftas.⁴²

⁴² Inom matematiken är det en förhållandevis explicit norm att man bör använda *vi* när man leder läsaren genom t.ex. en härledning som är uppenbar för alla matematiker (Anders Johansson, matematiska institutionen, Umeå universitet). Inom nationalekonomi verkar konventionen dock förhållandevis omedveten. En intervjuad på Nationalekonomiska institutionen uppger att det inte finns någon tydlig eller allmänt använd konvention i frågan. På ett uppsattsseminarium togs frågan upp av en student, men seminarieledaren gav inte uttryck för någon norm eller konvention. Frågan berörs inte heller i den skrivhandbok för studenter i nationalekonomi som jag studerat (Jordan & Nixon 1986).

Imperativer av *se* och *jämföra* är ju vanliga i akademisk text, där de oftast har en metatextuell funktion. Men som framgår av exempel (20) ovan är det här även andra verb som får imperativform. En kvantitativ kontroll visar att *note* och *recall* tillsammans är de mest frekventa imperativerna (25 %), tätt följda av *assume* och *let* (ca 20 % vardera). *See* står för endast 17 %. Imperativerna uppträder alltså inte endast i metatext. (Totalt ca 2 per 1 000 ord är imperativer.)

Swales m.fl. (1998) tycker sig se att frekvensen imperativ är lägre i ämnen där uppmaningar fungerar främst metatextuellt, medan frekvensen är högre inom ämnen där uppmaningar har en annan funktion, där det är mer obligatoriskt för läsaren att följa uppmaningen (1998:104). I tidskrifter som de studerat innebär imperativ som *consider* att läsaren mer eller mindre måste följa uppmaningen för att följa med i texten, medan imperativ som *see* innebär en valfri möjlighet för läsaren att t.ex. kontrollera källor.

Detta stämmer med min tolkning av imperativernas funktion i mitt nationalekonomiska material. Visserligen kan imperativerna inom nationalekonomin (och matematiken) ses som så formelartade att de förlorat sin uppmanande karaktär. De fungerar mer eller mindre som matematiska tecken. Men samtidigt tycks läsaren verkligen vara tvungen att följa uppmaningarna för att till fullo ta till sig texten. Även om *låt/let* och *antag/suppose* fungerar som formler för att lägga in olika värden, förutsätter texten att läsaren lägger in just de värden skribenten föreslår, annars blir konsekvensen av texten en helt annan.

Till perspektivaspekten hör, enligt min analysmetod, även *dialogiska strukturer* med läsarperspektiv, t.ex. fråga–svar och kritik–försvar. Man kan tänka sig att ”den andres, förmodade, synpunkt” (Bachtin 1991:228) ges röst i texten och att skribenten förhåller sig till denna synpunkt. Just i akademisk text är det troligt att skribenten visar medvetenhet om den kritik han kan komma att få och försvarar sig eller motiverar de handlingar som kan kritiseras.

Jag har hittat några få fall av sådana dialogiska strukturer där kritik framförs och skribenten försvarar sig (under tio fall i sammanlagt tre av åtta texter). Exempel (21) visar ett par av dem (adversativ konnektiv understruken, epistemisk markör med Courier):

(21) Kritik–försvar

This assumption is obviously incorrect in general, but as noted in the previous section, it is correct in the micro data I have assembled. (EPE 624)

The above results may strike some readers as surprising, but they are really rather straightforward consequences of two simple facts. (EPA 79)

Båda citaten inleds med en kritik mot något som förekommit tidigare i texten (resultat eller antagande). Skribenterna visar på olika sätt att de är medvetna om denna potentiella kritik från en läsare – genom en säkerhets-

markör som visar att svagheten är uppenbar för alla respektive ett explicit läsaromtal (kombinerat med gardering). I båda fallen markeras övergången till försvar med en adversativ konnektiv (*but*). (I sista citatet markeras försvaret med såväl en säkerhetsmarkör (*really*) som en gardering (*rather*.)

I ungefär lika många fall (ett tiotal) finns en mer implicit kritik:

(22) Implicit kritik med försvar

[...] we have hbeen deliberately loose in specifying the exact timing of events. This is in order to [...] (EPA 48)

The model does not allow us to infer the actual amount of adjustment costs or their size relative to wage costs. It does, though, enable us to bracket the fraction of the total cost of adjustment [...] (EPE 626, min markering)

Nor is there any reason to believe that these formal differences should affect the results in any major way. (EPL 43)

I det första citatet finns en implicit kritik för att skribenten varit oprecis, men han försvarar sig bl.a. med att detta är medvetet. I det mittersta citatet visar skribenten medvetenhet om svagheter i sin modell. Kritiken handlar snarast om en presupposition att den nämnda egenskapen hade varit bra. Försvaret kommer i samband med en adversativ konnektiv. I det senaste citatet är kritiken som allra mest implicit; endast genom negationer visar skribenten att det kan finnas en presupponerad kritik (jfr Fairclough 1992:121). För en inomakademisk läsare är det dock uppenbart att en tänkt kritisk läsarreaktion ligger till grund.

Lägg märke till att samtliga citat i exempel (21) och (22) kommer från samma tre skribenter, nämligen de enda som har använt denna form av dialogisk struktur (två är svenska disputer, en är etablerad internationell forskare). Det kan alltså handla om personliga preferenser här, och de få fallen tyder på att dialogiska strukturer inte är något frekvent eller normalt i nationalekonomiska texter.

Ingen av de få frågor som förekommer ingår i någon dialogisk struktur med direkt följande svar.

För den kvantitativa analysen av perspektivaspekten har jag studerat perspektivmarkörer (som förekommer 12 gånger per 1 000 ord) och adversativa konnektiver (9 per 1 000 ord). De adversativa konnektiverna är ungefär lika frekventa som i historievetenskapliga texter, medan perspektivmarkörerna är färre (17 per 1 000 ord i historia).

Perspektivmarkörerna i de nationalekonomiska texterna är ofta placerade så att perspektiv *inte* ställs emot varandra. Ofta finns en perspektivmarkör så att säga isolerad. När skribenten, i andra fall, markerar att något är en tänkbar tolkning, finns oftast ingen alternativ tolkning angiven. När perspektivmarkörerna uppträder i nära anslutning till varandra kan de i stället stå för ett mer samlat perspektiv (perspektivmarkörer med kapitäl):

(23) Flera perspektivmarkörer men samma perspektiv

We also explore the consequences of letting the agent be *uncertainty averse*. This follows the literature developed from THE VIEW THAT genuine uncertainty should be allowed to make a real difference in decision problems. [not] THE ARGUMENT MOST OFTEN PUT FORWARD is the so called Ellsbergs paradox [...] (EPA 68, kursiv i orig., övriga markeringar mina)

Early discussions of adjustment costs did not distinguish their sources. For example, HOLT ET AL. (1960, p. 52) NOTE that, 'The cost of laying off workers derives from terminal play, reorganization, etc...', implicitly referring to both gross and net costs. OI (1962, p. 539) OBSERVES that 'fixed employment costs can be separated into two categories... hiring and training costs,' i.e. as gross costs. NADIRI AND ROSEN (1969, p. 659) MENTION 'search, hiring, training and layoff costs and associated morale problems among workers', which may mix gross and net costs. (EPE 621, mina markeringar)

Båda dessa exempel inleds med en sorts kärnmening som sedan utvecklas. Samtliga de perspektiv som omnämns kan alltså samlas under den inledande kärnmeningen, som i sig inte speglar någon mångfald perspektiv. Ett annat tecken på att perspektiven är desamma är att det inte finns några adversativa konnektiver.

I andra fall handlar det om mötande, divergerande perspektiv.⁴³

(24) Perspektiv ställda mot varandra

The evidence in other empirical studies on nonlinearities in macroeconomic data are mixed. [...] SCHEINKMAN AND LEBARON (1989) FIND some evidence of nonlinearities in US real per capita GNP 1870–1988 [...] Bergman (1992) investigates whether the Swedish business cycle is asymmetric [...] HE FINDS evidence of asymmetry [...] LIU ET AL. (1992) SHOWS that the BDS-statistic has low power against nonlinearity [...] (EPL 122, mina markeringar)

A MATHEMATICIAN OR STATISTICIAN WOULD, PRESUMABLY, FIND IT highly pretentious calling the straggling elaborations of existing models that I have undertaken robustness analysis. [...] Still, I FIRMLY BELIEVE that elaborations of this kind are quite valuable in that they are about as far one can get in analysing the sensitivity of interactive equilibrium models that are rich enough to be interesting. (EPA 2, mina markeringar)

I det första citatet finns också en kärnmening, men den anger här att det finns skillnader i tidigare forskning, dvs. olika perspektiv. Skribenten visar därefter vari dessa skillnader består genom att exemplifiera med tre studier. Inte heller här finns dock adversativa konnektiver. I det andra exemplet markeras däremot med en konnektiv att skribenten byter perspektiv och går över till sitt eget. Sådana här partier med perspektiv ställda mot varandra är dock ovanliga i materialet.

När det gäller adversativa konnektiver är en iakttagelse att de i det nationalekonomiska materialet oftast förekommer i samband med slutsatser, an-

⁴³ Att jag inte ser "Bergman (1992) investigates" som en perspektivmarkör i första citatet beror på att satsen saknar kommunikativt och mentalt verb.

tingen i slutsatsavsnitt eller i lokala fall av det medierande redskapet slutsats (se s. 83). I samtliga texter förekommer detta samband. Skribenterna diskuterar ofta sina slutsatser i dessa avsnitt (separata diskussionsavsnitt finns inte alltid). Här finns en viss självkritik, främst i avhandlingarna.

Ännu tydligare blir det här sambandet om man jämför antalet adversativa konnektiver i avhandlingar respektive artiklar. De är nästan dubbelt så många i avhandlingarna. Det verkar rimligt att forskare som står inför inträdesprovet till den professionella gemenskapen är mer försiktiga och kritiserar och diskuterar sina slutsatser mer än de etablerade, och att de adversativa konnektiverna är ett naturligt inslag i sådana avsnitt.⁴⁴ Jag har visat ett sådant fall i exempel (4) på sidan 76. Ett annat kort exempel är: ”Even though we have tried to apply methods designed to overcome these problems, they might still not be efficient enough to detect chaos.” (EPA 123.)

Det finns alltså en viss tendens till att nationalekonomer inte i så hög utsträckning betonar alteritet mellan olika perspektiv, eftersom perspektivmarkörer sällan uppträder ställda mot varandra.

4.2.2.3 Manifest dialogicitet

Den manifesta dialogiciteten är svag i de nationalekonomiska texterna; ytterst få citat och referat, i betydelsen omformulering av en annans yttrande, förekommer. Kriteriet för citat har varit grafisk markering och källangivelse, för referat kommunikativt eller mentalt verb samt att något ur den aktuella författarens forskning återges någorlunda specifikt (se 3.2.3.3).

Det förekommer bara nio citat, samtliga från tidigare forskning, i hela materialurvalet, varav sex i samma text. Tre av citaten syns i exempel (23).

Det finns endast fem fall som med kriterierna ovan kan ses som referat. Ett fall ingår i översikten av tidigare forskning som jag beskriver på s. 84. Ett annat fall är detta ur ett inledningsavsnitt:

(25) Referat av tidigare forskning

Frankel and Froot (1986, 1990) propose several hypotheses to explain this observed phenomenon. The first hypothesis is based on macroeconomic fundamentals. The standard explanation is that the expected rate of return on U.S. Dollars assets increased relative to assets, either because the expected inflation rate differential between the U.S. and its trading partners decreased or because the real interest rate differential increased. Frankel and Froot (1990) conclude, with empirical support, that this standard explanation can explain part of the U.S. Dollar appreciation. (EPB 1)

Referatet har en viss karaktär av sammanfattning, eftersom två verk anges i den första källhänvisningen; dock uppfyller det kriterierna på referat.

De flesta referenser i bemärkelsen källhänvisningar handlar däremot om sammanfattningar och generaliseringar av tidigare forskning:

⁴⁴ Givetvis kan man också tänka sig att nationella/kulturella skillnader spelar in.

(26) Källhänvisningar för sammanfattning av tidigare forskning

[...] the basic literature on optimum currency areas still addresses two issues, namely, the advantages and disadvantages of adopting a common currency, and the characteristics that are desirable for countries to consider monetary integration (Tavlar, 1993; Tjirongo, 1995). (EPG 4)

Liknande fall, vilka är många, har jag alltså *inte* i den här analysen kategoriserat som referat, eftersom de inte återger något specifikt och inte bidrar till att flera röster kommer fram, dvs. det centrala för den manifesta dialogiciteten. Eftersom skribenten sammanfattar eller ger en generell bild av en viss forskningsriktning, håller hon sig till sin egen röst. I andra fall gäller källhänvisningen en specifik författare, men det som återges sammanfattas i en mening:

(27) Källhänvisning för sammanfattning av ett verk (omgivande text markerad med hakparentes)

[However, the literature on renegotiation in supergames (alluded to in Subsection 5.2.2.) has cast serious doubt on the plausibility of collusive equilibria.] Farrell (1994) has shown that sustainability of monopoly profits in repeated Bertrand games obtains only for small n when renegotiation proofness is imposed. [This is one reason why we believe that the explicit arrangement to be studied in the next subsections may be an important force in sustaining collusion.] (EPA 105)

Detta, och flera liknande fall, kan knappast kallas referat i bemärkelsen att något specifikt ur en källa återges med andra ord, eftersom det har så sammanfattande karaktär. Det finns heller ingen påtaglig skillnad när det gäller t.ex. värdering, perspektiv eller stilnivå i den sammanfattande meningen, utan den är helt integrerad i skribentens röst.

Citat och referat är alltså extremt få i materialet. Det förekommer inga citat eller referat med andra källor än tidigare forskning. Den mängd referenser i betydelsen källangivelser som finns integreras alltså i hög utsträckning med skribentens röst, och har inte betraktats som referat.

Integreringen av referenser från tidigare forskning hör ihop med en långtgående avpersonifiering. Ovan har jag visat några av de få fall där forskarens namn uppträder som agent i kombination med kommunikativt eller mentalt verb. Betydligt oftare är forskarens namn en del av en nominalfras, t.ex. "the Dornbusch (1976) overshooting model" (EPB 10) som – om den alls är agent – ofta kombineras med relationella och statistiska verb som *be*, *include* o.d. (jfr Myers 1989, Hyland 2002). Det handlar då förstas inte om referat, men jag vill ändå ta upp detta för att underbygga mitt intryck av avpersonifiering, som i sin tur bidrar till intrycket av svag manifest dialogicitet.

4.3 Observationer

Som komplement till textanalyserna har jag observerat tre stycken disputationer. Allmänt och för just nationalekonomi kan man ifrågasätta om disputationer verkligen är en professionell verksamhet. Här tycks de allra flesta i publiken vara doktorander; inte många andra från institutionen deltar. Men det är disputerade på hög nivå som är opponenter och medlemmar av betygsnämnden, och disputationens syfte är att granska aktuell forskning.

4.3.1 Övergripande

Som framgått kommer inte så många fler än doktorandkollegorna till de disputationer jag observerat. Totalt ca 25 personer blir det inklusive familj och ett par anställda från institutionen, exklusive betygsnämnden.

Till deltagarantalet bidrar säkert att det är relativt tätt mellan disputationer i nationalekonomi (flera per termin). Andra faktorer kan vara att det är sammanläggningsavhandlingar som ventileras, dvs. de bygger på redan granskade och publicerade artiklar. Den viktigaste faktorn kan vara att få nydisputerade stannar på institutionen (jfr s. 67). Disputationerna blir därmed en mindre viktig angelägenhet för institutionen. En fältanteckning från en disputation i Södra huset, där samtliga observerade disputationer äger rum, får illustrera:

12.52 – salen är mörk och tom. Utanför ca 6 personer, ett par tillkommer som säger uppmuntrande saker till respondenten, en ung tjej (max 26?) i grå kavaj och byxor. Ca 12.57 kommer en professor (?) och opponenter, man tänder och går in. Möblering och blommor som på andra disputationer, opponenter och respondenten sitter bredvid varandra riktade mot åhörarna. Bara ca 20 personer där. Jörgen och Kerstin är dem jag känner igen. (Redigerad fältanteckning)

Att det är så pass få deltagare ger en lite låg energi åt disputationen. Detta är en tolkning jag gör eftersom jag från mitt eget ämne är van vid stora disputationer, som är centrala evenemang som engagerar stora delar av institutionen och med ett hundratal åhörare. Mina normer får mig också att lägga märke till att åhörarna inte applåderar efteråt och inte direkt går fram till respondenten för att gratulera. I denna iakttagelse lägger jag givetvis ingen värdering; det har troligen att göra med nationalekonomers arbetsmarknad eller de täta disputationerna.

Möjligen kan min tolkning också ha med disputandernas låga ålder (ingen troligen över 30) att göra. Även doktoranderna i publiken är unga. Hela evenemanget framstår mer som en studentangelägenhet än som en professionell verksamhet, vilket det mer kan göra när disputanden är äldre och långt socialiserad genom många års forskning.

I betygsnämnden sitter nästan uteslutande män.⁴⁵ Samtliga de tre opponenterna har också varit män. Av de tre respondenterna är två kvinnor. Respondent, opponent och ledamöter av betygsnämnden har kostym eller kavaj, männen även slips.

Formaliteten är inte påfallande hög, förutom den lite strikta klädstilen. Visserligen skämtas och skrattas det inte så mycket (ca 4 skratt per timme), men mötesordningen är inte så formell (se vidare 4.3.3).

Samtliga opponenter har varit från ett nordiskt grannland. Två disputationer hölls på engelska, en på svenska/nordiskt språk.⁴⁶

4.3.2 Medierande redskap

Av de medierande redskapen förs förstås *resonemang* mellan opponent och respondent, men i mindre utsträckning än vad man kan vänta sig vid en disputation (jag kategoriserar då inte alla fråga–svar-sekvenser som resonemang, utan endast längre sammanhängande ”byggen” där deltagarna gemensamt kommer fram till en slutsats eller finslipar sina egna argument). Det är främst i den enda disputationen med en manlig respondent som några mer omfattande och reella resonemang förs mellan dessa två deltagare (se vidare 4.3.3).

Logiska resonemang inom ett yttrande förekommer främst under en av observationerna, några gånger av opponenter och en gång av en ledamot i betygsnämnden. Inte heller omnämns resonemanget som redskap så mycket, även om det händer, då i termer av *analys*.

Modeller omnämns och problematiseras vid samtliga disputationer. Här är ett fall i dialogform:

(28) Diskussion om modell

Opp: What I am saying is: There is no strategic interaction. What they try to do is minimize the costs, so you could have had a simpler model than yours?

[...]

Resp: Yes, you could have chosen a scale model, but I think this type of modelling captures the real world. If someone realizes that you have to focus [...] you focus in these segments where you can sell almost by itself. But maybe you could have – I’m not sure – I haven’t thought about a different way.

Opp: I was wondering: is there some kind of [...] then the consumers by some other [products]?

Resp: Yeah. I haven’t modelled it that way. (EO23)

Frånsett brister i mina anteckningar och att respondenten använder *you* med flera olika referenser, är det tydligt att opponenter för fram kritik mot både

⁴⁵ Krav på viss könsfördelning av betygsnämnden finns inte (Samhällsvetenskapliga fakultetens Riktlinjer rörande disputationer).

⁴⁶ Disputationen på svenska citeras inte nedan, eftersom deltagarna inte godkänt detta.

valet av modell och utformningen av använd modell (att döma av respondentens respons i sista yttrandet). Även generellt är kritik mot modeller frekvent (se vidare nedan). Man kan dock inte säga att modellerna används under disputationerna.

Antaganden nämns också under alla disputationer. Under en av dem, som gäller en teoretisk studie, menar opponenter att antaganden är det viktiga att diskutera. Han ifrågasätter sedan rimligheten i ett av de aktuella antagandena. Antaganden ifrågasätts dock inte lika mycket som de modeller de ingår i eller inleder. I de flesta fall omnämns de, och någon gång används ett antagande eller har åtminstone samma form som de brukar ha i text ("I assume that [...]") (EO23)).

Prognoser tas inte upp så mycket. Under en av disputationerna förekommer de inte alls. I övrigt omnämns de mest (se exempel (29)).

Matematik och *variabler* aktualiseras under alla tre disputationerna. I några fall får respondenterna kritik för något matematiskt, i andra fall omnämns endast det matematiska, och en gång problematiseras en variabel (se exempel (31)). OH-blad med tabeller och beräkningar visas ibland.

Redskapet *kurva* berörs endast under en av observationerna, när respondenten säger "It would be a negative slope [...]" (EO21).

Rationalitetsprincipen ligger implicit under mycket som sägs under observationerna, t.ex. vilken relation mellan arbetslöshetsersättning och andra åtgärder som är den optimala för samhället eller företags överväganden inför kostnader för forskning och utveckling.

Värdering och *kritik* är förstås framträdande redskap under en disputation, så även här. Att den negativa eller åtminstone ifrågasättande kritiken dominerar över positiva värderingar är heller inte överraskande. Men respondenten får ibland positiv respons både för sina vetenskapliga insatser och för sina svar, t.ex. *well written* och *fair answer*.

Det som kritiserats främst är utformning eller val av modell samt bristande logik, dvs. kritiken är tydligt fokuserad på redskapen modell och logiskt resonemang. Det tredje mest frekventa är kritik som gäller data. Positiva värderingar görs även av tidigare forskning; också respondenterna framför sådana värderingar.

Förklaring och *tolkning* används och omnämns också flera gånger under alla tre disputationerna. Frågan är om dessa verkligen är besläktade redskap (jfr s. 83), men deltagarna själva använder begreppen *förklara* och *tolka* om liknande fenomen. I en diskussion om marknaden för en viss vara säger t.ex. opponenter att "My interpretation is that there may be niches", vilket en humanist knappast skulle kalla för en tolkning, utan möjligen en förklaring till ett konkret fenomen.

I de flesta fall av förklaring/tolkning anges eller diskuteras orsaken till ett fenomen. I exempel (29) finns en sådan orsaksförklaring i sista turen, men också en tolkning i den första.

(29) Tolkning och förklaring

- Opp: My interpretation of service is it has to do with logistics.
 Resp: Definitely.
 Opp: Can there be pure logistics that can explain your predictions? [paus] Can there be pure logistics that can explain your predictions?
 Resp: I think the reason is – talk about pure intuition here – they realized that the problem was the boring things about logistics, shares and so on. After a while they realized they couldn't handle this, and they said "Let's focus on the most sold ones and skip the others, we are not able to do it". (EO23)

Orsaksförklaringen efterfrågas alltså av opponenter, och respondenten försöker på ett ganska allmänspråkligt sätt ange en sådan. (Respondenten blir dock inte nöjd, vilket man kan se i exempel (28) som i observationen följer direkt efter detta.)

Nästan lika vanligt är att man försöker förklara och tolka resultat. Detta kan dels handla om att förklara förvånande utfall, dels om att tolka resultat till en mer generell nivå ("Is your interpretation that there is underdeployment or unemployment?" "Unemployment." EO21).

Frågor används förstås mycket ofta under disputationer, och flera har ingått i exemplen ovan. I övrigt hänvisar jag till avsnitt 4.3.3 om frågan och den kritiska frågans roll för dialogiciteten.

I mindre omfattning används och omtalas medierande redskap som slutsats, argumentation, beskrivning, jämförelse, konkretisering och definition.

4.3.3 Dialogicitet

Vad gäller *kedjeaspekten* så förekommer uppföljningar knappast alls, dvs. opponenter bygger inte på respondentens yttranden. Även om han givetvis följer turtagningssystemet, så fortsätter han med vad han troligen hade planerat att säga. (Se exempel (28)). Ett annat kvantitativt resultat är att antalet reella frågor är ca två per timme (mot sju i historia):

(30) Reella frågor

Have you seen different signs on this? (EO21)

Why are the costs lower, do you think? (EO23)

Kedjeaspekten på detta mikroplan verkar av de kvantitativa analyserna att döma därmed vara svag. På ett makroplan bidrar förstås disputationerna till kunskapsbygget i nationalekonomi. Detta blir synligt bl.a. i yttranden som "It has been looked upon by others, but this aspect has been neglected before" (EO21). Det är dock inget som tas upp explicit.

När det gäller *perspektivaspekten* är den dialogiska strukturen kritik-försvaret förstås en mycket frekvent företeelse under en disputation, men respondenten kan försvara sig olika mycket, och deltagarna kan placera sig olika på skalan intersubjektivitet-alteritet. Mitt intryck här är att interaktionen

mest består av fråga–svar. Kritiken och försvaret är uppbyggt så mer än som en diskussion med jämbördiga inlägg där turerna bygger på varandra. Intrycket stöds av att uppföljningarna är mycket få. Ett fall av fråga–svar, liksom kritik–försvar, finns i exempel (28). Där syns bl.a. vad som kan ses som ett standardförsvar, ”I haven’t thought about a different way” eller ”I haven’t thought about it that way”. En annan vanlig respons är ”You have a point there” (bl.a. EO21), vilket betonar intersubjektivitet.

Den kvantitativa analysen av perspektivaspekten ger vid handen att ca 20 perspektivmarkörer och ca 20 adversativa konnektiver används per timme. De adversativa konnektiverna ligger på ungefär samma nivå som vid disputationer i historia, medan perspektivmarkörerna är färre i nationalekonomi (jfr s. 199).

Perspektiv ställs dock inte så ofta emot varandra. Fall där perspektivmarkörer ställs emot varandra inom ett yttrande uppträder ca två gånger per timme, vilket knappast gör fenomenet till något typiskt. I en av observationerna förekommer det inte alls, medan det i de två andra finns fall som dessa:

(31) Divergerande perspektiv

Costs are complicated. FOR US it’s just ‘w’, IN REALITY they are much more complicated. (EO21)

[...] there is also A PHD STUDENT IN UPPSALA WHO FOUND [a wage effect]. So it’s quite interesting that YOU DON’T FIND any wage effect. Any idea why there is a difference? (EO23)

Det första citatet är intressant vad gäller kunskapssyn. Opponenten problematiserar en variabel i en modell. I det andra citatet uppmärksammas en skillnad i resultat från olika studier av en ledamot av betygsnämnden.

Men alteritet mellan deltagarna går givetvis inte att undvika vid en disputation. I vissa fall finns utslag av en strävan att överbrygga divergerande perspektiv och nå intersubjektivitet:

(32) Strävan efter intersubjektivitet

It’s a bit hard to swallow. Only a communist would say that [...] I was very puzzled. What are your motivations? (EO21)

You said the results in that case would not be what you were interested in. That is a strange scientific argument. You answer should be [...] What is your proper answer? (EO23)

I det första citatet hörs opponenter och i det andra citatet en ledamot av betygsnämnden. I båda fallen har de seniora forskarna funnit ett divergerande perspektiv i mötet mellan respondentens utsagor och praktikgemenskapens normer, och de försöker utjämna divergensen, ge respondenten en chans att förklara sig respektive rätta sig. Yttrandena i sig skapar visserligen en stark alteritet i och med den öppna kritiken, men jag menar alltså att de

även visar attityden att intersubjektivitet är det normala. Respondentens deltagarroll konstrueras som tydligt asymmetrisk.

Den *manifesta dialogiciteten* är relativt stark, vilket här innebär att det är fler än opponenter och respondenten som yttrar sig. De tre observationerna är dock i det här avseendet mycket olika. Vid en av dem yttrar sig ingen annan än de två huvuddeltagarna, vid en annan blir det en diskussion med betygsnämnden i 40 minuter efter huvuddelen, och vid den tredje kommer betygsnämnden in integrerat. Vid denna disputation går opponenter nämligen igenom en artikel i taget ur avhandlingen, och betygsnämnden yttrar sig efter varje sådan genomgång. Diskussionen blir på så sätt mer livlig och spridd på flera deltagare.

Även under den andra disputationen med flera deltagare som yttrar sig uppstår en serie replikväxlingar mellan någon i betygsnämnden och respondenten, dvs. det handlar inte bara om korta frågor. En gång ställer en åhörare en fråga innan opponenter har avslutat vad man kan betrakta som hans del. Åhöraren frågar visserligen om han får komma in, men ingen reagerar märkbart på detta. Fallet stärker intrycket av studentaktivitet av genren seminarium, och samtidigt ökar det alltså den manifesta dialogiciteten.

Vid samma tillfälle uppstår situationer som är intressanta i ett hänseende som jag fört till den manifesta dialogiciteten: i vilka deltagarroller man yttrar sig. Den kvinnliga respondenten har publicerat en av artiklarna i samarbete med en senior forskare, hennes handledare, som också är närvarande:

(33) Asymmetriska deltagarroller

- Opp: But if you do that, then you would not get the result that you do. You would get the opposite result.
- Resp: How they act may be [...]
- Opp: OK, so you may still have the same result?
- Resp: Yes. [...]
- Opp: That remains to be seen.
- Ordf: Comments? Maybe the co-author?
- Handl: That is my interpretation too. To compare period one and two would [...]
That is what [resp] said but in different words.
- [...]
- Opp: One needs to look at it.
- Handl: One needs to look at it. (EO21)

När respondenten kommer med sitt försvar, replikerar opponenter ”That remains to be seen”, vilket jag tolkar som en kritisk respons, något man brukar säga när man starkt betvivlar ett påstående. Situationen innebär alteritet, och respondenten tilldelas en deltagarroll med låg status. När sedan den seniora forskaren omformulerar försvaret, svarar opponenter i stället ”One needs to look at it”, vilket kan tolkas som en vidhållen kritik, men samtidigt som en respons med större respekt. Opponenten och handledaren interagerar här i större intersubjektivitet, till vilken handledarens eko (jfr Bachtin 1986:88f) kan ses som ett bidrag. Deras deltagarroller är mer symmetriska, vilket kanske är självklart, men vilket man här ser ett tydligt exempel på.

Ett annat exempel på att respondenten konstrueras som relativt perifer, med en deltagarroll lik studentens, är när en opponenter och två ledamöter av betygsnämnden för en kort diskussion utan att respondenten deltar, dvs. vad man allmänspråkligt kallar att tala över huvudet på någon. Att respondenten även vid detta tillfälle är en ung kvinna och övriga är medelålders män gör situationen än mer asymmetrisk.

4.3.4 Kunskapssyn

I analysen ovan har framkommit fall där kunskapskritiska frågor aktualiseras under disputationerna, som när variabelers förhållande till verkligheten problematiseras. Ett framträdande resultat här är annars att den mesta kritiken riktas mot logik och enskilda modeller, dvs. hållbarheten i den nya kunskapen prövas.

Ett annat fenomen jag har studerat är hur deltagarna tar upp komplikation respektive förenkling. Vid ett tillfälle anger opponenter hur respondenten kunde ha tagit bort vissa värden ur en tabell för att få en tydligare tendens. Detta orsakar ett av de största skratten i publiken. Ett annat exempel är en opponenter som menar att man inte kan tillåta sådana komplikationer som att arbetskraften flyttar sig. Vid ett annat tillfälle ursäktar sig respondenten för att hon har förenklat. Komplikation omnämns flera gånger med uttrycket "it is a mixed picture", bl.a. i samband med bedömningen "It's hard to catch all the effects" (EO23).

Dessa olika fall tolkar jag som att förenkling är en företeelse som nationalekonomer förhåller sig både negativt och positivt till. Det anses nödvändigt att förenkla för att kunna skapa fungerande modeller, men samtidigt är man medveten om problemen med förenkling.

En av betygsnämnderna ställer kunskapsteoretiska frågor till respondenten, bl.a. denna:

(34) Kunskapsteoretisk fråga

- Betygsnämnd: How do you see on this problem: Can the abstract analytic models say something about reality? Or are they more of a glass bead play, a test of intellectual abilities? You haven't written anything about this. [lite oro, viskningar i publiken]
- Resp: It can say something about [X], but one has to be careful. It is possible that other factors can have been involved. (EO21)

På en annan liknande fråga, om grunden för tolkning mer generellt, lyckas inte respondenten svara lika fullödigt, utan använder det intersubjektiva "You have a point there". Att döma av hennes och publikens reaktioner, liksom mina iakttagelser från textanalyser och övriga observationer, är man inte van vid dylika frågor och ämnen. Det är betygsnämndens obligatoriska deltagare från ett annat ämne som ställer åtminstone en av dessa frågor. Kunskapskritiken i nationalekonomi brukar riktas mot hur modeller är ut-

formade och om resonemangen håller, inte mot modellernas möjlighet att som generellt redskap få fram ny kunskap.

4.4 Summering

En sammanfattning av de empiriska resultaten finns i kapitel 10.

Generellt ger den nationalekonomiska praktikgemenskapen ett intryck av förhållandevis stor intersubjektivitet. Visserligen är kritik av tidigare forskning grundläggande i och med den centrala uppgiften att utveckla modeller, men kritiken är ofta mycket försiktig och ansiktsskyddande. Även kring övergripande teori och metod finns stor konsensus. Denna konsensus, som i litteraturen beskrivs med begreppet *modernism*, finns det kritiska röster emot, men de ges inte utrymme i ämnesöversikter och centrala organ som Ekonomisk Debatt, vilket tyder på att de är marginaliserade.

En kärnverksamhet inom den dominerande modernistiska riktningen är alltså att utveckla och förbättra modeller, vilka kan ses som ett centralt matematiskt redskap. I och med detta är kunskapsbygget och därmed kedjeaspekten av dialogiciteten stark. Ämnets kunskapsintresse är mer att förfina modeller än att fylla luckor i kunskapen om verkligheten.

Även kunskapssynen beskrivs av många som modernistisk, dvs. den bygger på tanken om rationalitet som kan lösa problem. Jag kommer att kalla kunskapssynen för *rationalistisk*, eftersom begreppet modernistisk är färgat av de postmodernistiska debattörerna. Enligt den rationalistiska kunskapssynen kan man genom logiska resonemang finna den bästa lösningen. Även denna tanke är konsensusinriktad. Visserligen kan man kritisera tidigare lösningar, men samtidigt ses logiken som *en* objektiv kraft som så småningom kommer att visa den ultimata lösningen. (Jfr Gilbert & Mulkays (1984:91ff) begrepp *The Truth Will Out Device*.)

På bl.a. detta sätt ligger nationalekonomin nära matematiken och naturvetenskaperna. Detta arv präglar praktikgemenskapen och gör att många ser nationalekonomin som den ”mest vetenskapliga” av samhällsvetenskaperna. Arvet kan också ha ett samband med intersubjektiviteten, eftersom stor konsensus är vanligt och önskvärt inom naturvetenskaperna (jfr Becher 1989 och Gilbert & Mulkay 1984).

Nationalekonomins logiska resonemang påminner också om (den teoretiska) filosofin, där ju logisk slutledning är grundläggande. Detta har jag inte sett nämnas någonstans i litteraturen eller i intervjuer (Backhouse m.fl. (1993:3) påpekar endast en ”lack of concern of philosophical issues”). Den typ av kunskapskritiska frågor som filosofin ägnar sig åt ligger långt från den gängse nationalekonomin. Till exempel riktar nationalekonomer kritik mot utformningen av modeller, men sällan eller aldrig mot modeller som redskap att nå kunskap. (Jfr Brown 1987, Rorty 1987.)

Samtidigt kan nationalekonomer ha medel att markera t.ex. relativitet eller epistemisk osäkerhet som utomstående inte uppmärksammar och som

jag därför inte fått med i min analys. De medel jag har försökt uppmärksamma är antaganden/konditionala bisatser och explicita tolkningar. Skribenten kan genom att markera något som ett antagande eller villkor implicit bjuda in läsaren att kritiskt granska det, eller genom att markera något som en tolkning indikera yttrandets epistemiska osäkerhet. (Jfr Hunston 1993:120.)

De medierande redskapen bidrar till en viss sorts tänkande. Vinster med redskapen är att de koncentrerar, förenklar och förtydligar svåra problemlösningar. Disciplinen har utvecklats mycket sedan de matematiska och statistiska metoderna börjat användas mer frekvent de senaste decennierna. Begränsningar som redskapen för med sig kan vara att de styr tankarna till det logiska och hypotetiska. Klamer (1987:174, 178f) menar t.ex. att rationalitetsprincipen är en metafor som inte ska tolkas bokstavligt, men att "Perhaps many neo-classical economists take it literally" (1987:178). Rationalitetsprincipen fungerar som ett filter som sorterar bort vissa aspekter. I Wertsch termer innebär det medierande redskapet alltså också begränsningar för tänkandet.

5 ”Världens största kopieringsapparat”

Undervisningspraktik i nationalekonomi

Hur är undervisningen i nationalekonomi upplagd? Vilka medierande redskap används och vilken dialogicitet präglar undervisningen?

Materialet till analyserna i detta kapitel framgår på s. 49, där också de koder jag använder som källhänvisning finns. I observationsmaterialet förekommer en del svagheter. Dels är observationerna, som påpekats, inte ordagrant transkriberade. Dels finns luckor där jag inte har observerat vissa perioder och/eller undervisningsformer.

Samtliga uppgifter gäller undersökningsperioden vårterminen 2000 till och med vårterminen 2001 (efter detta har bl.a. uppsatsarbetet lagts om).

5.1 Institutionen och dess undervisning

Nationalekonomi är en institution inom samhällsvetenskapliga fakulteten och har ca 20 anställda lärare/forskare och ca 40 doktorander med finansiering. Som lärare och handledare anlitas också nationalekonomer som arbetar på andra institutioner, t.ex. Institutet för social forskning. Främst bland de disputerade är den manliga dominansen stor. Detta har institutionen försökt åtgärda bl.a. med en särskild forskarassistenttjänst för underrepresenterat kön.

De flesta studenter läser bara 20 poäng i ämnet. Detta har delvis att göra med ämnets relation till ekonomlinjen, där det är obligatoriskt med 20 poäng i nationalekonomi (ekonomlinjen ligger under företagsekonomiska institutionen). Av dem som tar 40 poäng fortsätter däremot de flesta till C-nivå. På A-nivå brukar det vara 400–600 studenter, på B-nivå ca 120 och på C-nivå ca 80. Könsfördelningen är ganska jämn, med något högre andel män på högre nivåer.

Sin fysiska hemvist har institutionen på två av de högre våningarna i universitetets huvudbyggnad, Södra huset. Storföreläsningar för A-studenter äger rum i Aula Magna, en stor modern anläggning i anslutning till universitetet, medan resten av undervisningen bedrivs i Södra huset.

5.1.1 Undervisning

Alla studenter går en och samma kurs i nationalekonomi, från A- till C-nivå. Valmöjligheterna, i form av moment inom huvudkursen, blir större på högre nivåer.

På *A-nivån* är kursen fördelad på två 10-poängare, en i mikroteori och en i makroteori. Undervisningen sker i form av storföreläsningar parallellt med gruppundervisning. Föreläsarna är disputerade, medan gruppundervisningen sköts av doktorander och timlärare. Gruppundervisningen består i början till stor del av att lösningar på övningar som studenterna gjort hemma går igenom. Senare under terminen, under makrokursen, har den i stället formen av seminarier där studenterna i grupper muntligt och skriftligt redovisar läsning av litteratur och artiklar (kallas nedan A-seminarierna).

Huvudinslag i kurslitteraturen är en amerikansk lärobok för vardera momentet. På mikrokursen används dessutom för gruppundervisningen en lärobok med övningar, framtagen inom institutionen. För makrokursens seminarier används mest utomvetenskaplig litteratur: dels en utåtriktad bok av nationalekonomen Bo Södersten, dels en samling med artiklar ur dagspress, Ekonomisk Debatt m.m. Det är denna mer heterogena litteratur som studenterna ska läsa och redovisa under A-seminarierna (jfr s. 158).

Det är inte obligatorisk närvaro på något moment, men närvaron är ändå förhållandevis hög. En orsak är ett system som gör att studenterna får tillgodoräkna sig närvaro och deltentor, s.k. duggor. En viss närvaro och viss poäng på duggor gör att man inte behöver besvara lika många tentafrågor.

Duggorna består ofta av kryssfrågor av vilka de flesta kräver logiskt tänkande, dvs. de rena faktafrågorna är inte i majoritet. Kryssfrågor förekommer även på tentor, men där efterfrågas ofta korta skriftliga svar, dvs. inte essäsvär.

Den första terminen skriver studenterna alltså individuellt korta tentasvar och i grupp inlämningsuppgifter inom ramen för A-seminarierna.

Efter en A-kurs med grunderna i nationalekonomisk teori och vissa metodfrågor följer *B-kursen* som är metodinriktad och matematisk och kräver mer analys. Den inleds med ett moment i matematik (3 poäng) och ett i ekonometri (3 poäng). I stället kan den som tidigare läst matematik eller statistik välja doktrinhistoria, dvs. en översikt av nationalekonomins utveckling. Efter två fempoängare i mikro- respektive makroteori följer uppsatsmomentet som omfattar 4 poäng (se 5.1.2).

Även på B-kursen används föreläsningar kombinerade med gruppövningar. En stor del av gruppundervisningen består av matematiska övningar och en mycket liten del av skrivande. Föreläsarna är disputerade, medan grupplärarna är doktorander.

Kurslitteraturen består även här av läroböcker på engelska. Inom ett moment används även en inomvetenskaplig antologi. För gruppundervisningen används stencilerade arbetshäften o.d., men inte utomvetenskapligt material som på A-nivåns seminarier.

Examinationen består på de flesta moment av traditionella tentor. Kryssfrågor förekommer, men korta skriftliga svar är det normala. Doktrinhistoria examineras genom ”löpande skriftliga rapporter” (hemsida).

Skrivuppgifterna är inte många, tydligen flest på doktrinhistoria, vilket dock endast en mindre andel studenter läser.

Inom *C-kursen* väljer studenterna fritt två fempoängskurser, varav de flesta har engelska namn som Environmental Economics och Portfolio Theory. På vissa kurser bedrivs också undervisningen på engelska. Som skäl anges att institutionen har ganska många internationella gäststudenter och engelskspråkiga lärare. Eftersom det finns åtta olika kurser vet jag inte mycket om hur de är upplagda, men kurslitteraturen består på den här nivån av en blandning av läroböcker och inomvetenskaplig litteratur. Övriga 10 poäng består av uppsatsmomentet (se nedan).

Tentorna på C-nivå är ganska olika beroende på ämne och lärare. En del är på engelska. Matematiska frågor blandas med essäfrågor och frågor med korta svar (företrädare för institutionen). De skriftliga uppgifterna vid sidan om uppsatsen varierar alltså, men är inte heller här många.

5.1.2 Uppsatsarbete

Arbetet med *B-uppsats* startar ungefär mitt i terminen med att studenterna väljer ämne utifrån förslag inom antingen mikro- eller makroteori. Strax efter går man vid ett s.k. konstituerande möte igenom praktiska saker, kraven på uppsatsen och de enskilda ämnesvalen. En lärare handleder alla uppsatser i gruppen, främst genom träffar med studenterna. Några fler träffar i seminariegrupp är det dock inte. Inte heller ventileras uppsatserna. Uppsatserna skrivs normalt i grupper om två eller möjligen tre personer. De ska vara färdiga i slutet av terminen. Fempoängskurserna löper parallellt.

Uppsatsämnena är generella, uttryckta i ett ämnesområde och förslag på litteratur och/eller data. Exempel är privatisering, produktivitet i offentlig sektor och den svenska räntan. Studenterna uppmuntras till egen avgränsning och formulering av frågeställning. De litteratur- och datatips som ingår i ämnesförslagen består bl.a. av statliga utredningar, inomvetenskapliga artiklar, artiklar i Ekonomisk Debatt, populärvetenskap, läroböcker och statistik.

Handledare och skribenter ska träffas tre gånger i samband med inlämning av olika steg: disposition, utkast och färdig uppsats. I praktiken verkar dock inte alltid den sista träffen äga rum. Flera studenter påpekar bristfällig respons på den färdiga uppsatsen. En av de två lärare som sköter all handledning är disputerad.

Det är här knappast aktuellt att studenterna gör en egen undersökning, eftersom analysmetoderna är så avancerade, utan det normala är en s.k. survey, en (kritisk) litteraturöversikt. Syftet med specialarbetet sägs vara att ”ge övning i att formulera och analysera ekonomiska problem” (formulering i flera instruktioner). Vad som i övrigt betonas i de skriftliga instruktionerna är frågeställning, saklighet och objektivitet, avgränsning och logiska resonemang. Uppsatsens längd beror på antalet skribenter; ca 20 sidor rekommenderas för en grupp på två.

Ca 70 % brukar bli klara på en termin.

C-uppsatsarbetet börjar ett par veckor in på terminen med en föreläsning i storgrupp. En lärare ger då råd inför arbetet (samma råd finns även i skriftlig form) och en annan (den s.k. uppsatskoordinatör) informerar om ämnen och fördelning av handledare. Någon vecka senare ska studenterna ha valt ämne, även denna gång i grupp, och ytterligare några veckor senare får de besked om handledare. En månad innan uppsatserna ska vara färdiga ligger en föreläsning om hur ventilerings och opposition går till (även för opposition finns en skriftlig instruktion). Efter enskild handledning ventileras sedan uppsatserna i slutet av terminen. (Det finns också en chans för den som inte blir klar att lägga fram sin uppsats i mitten av nästa termin.)

Föreslagna ämnen består av ett generellt forskningsområde, t.ex. spelteori och arbetsmarknadsekonomi. Studenterna ska själva redan i början formulera förslag till mer specifikt uppsatsämne.

Att skaffa handledare beskrivs av uppsatskoordinatör som en ganska tidsödande process. I många fall anlitar man nationalekonomer utanför institutionen. Handledarna tycks ha hög kompetens inom just uppsatsämnet. Antal utkast eller träffar specificeras inte i någon instruktion för arbetet.

Det är seminarieledaren på ventileringen som examinerar uppsatserna. Denna är inte densamma som uppsatskoordinatör och inte heller densamma från gång till gång. Seminarieledarna kan inom vissa ramar välja vilka uppsatser han eller hon vill examinera, vilket gärna blir en uppsats inom respektive specialområde. Därmed får varje uppsats ofta även en examinator som är speciellt kunnig inom aktuell deldisciplin.

Seminarieledargarna är inte heller desamma; alla får samma lista över ventileringsarna (32 stycken den termin jag observerade) och ska gå på minst fem (förutom de tre där man är aktiv, se nedan). Därmed blir det delvis olika studenter som kommer varje gång. Man ventilerar endast en uppsats per lektionstillfälle.

Opponenterna är oftast två, nämligen de som skrivit en uppsats tillsammans. De kan fritt dela arbetet sig emellan. Opponentskapet är traditionellt, men ett mer originellt inslag är att två andra studenter skriver protokoll över ventileringen. Motivet med detta s.k. sekreterarskap sägs vara att det ger ”mycket nyttig träning i att skriva minnesanteckningar och protokoll” (”Seminarierna på C-nivån i nationalekonomi” s. 4). I en intervju uppges att ett annat syfte är att det blir ytterligare två som har läst uppsatsen. Protokollet lämnas till examinatör.

Syftet med *C-uppsatsarbetet* är att ge övning i att analysera ekonomiska problem. I kraven poängteras vetenskaplig analysmetod och resonemang samt självständighet och kritik. Studenterna uppmanas följa de formalia-regler som gäller i *Ekonomisk Debatt*, som även i övrigt ofta nämns som ett ideal att eftersträva. Uppsatsen ska vara 20–30 sidor om det är två skribenter.

Genomströmningen på en termin är 50–60 %. Den har ökat till denna nivå sedan man införde ett system där handledning garanteras för endast en termin.

5.2 Etnografisk analys och intervjuer

Förutom analyser av medierande redskap och dialogicitet har jag gjort en etnografisk analys av mina observationer. Jag ger här en kort bild av denna samt av intervjuer med studenter och anställda på institutionen.

5.2.1 Sammanfattning av etnografisk analys

Studenternas första möte med ämnet, introduktionsföreläsningen, äger rum i samlingslokalen Aula Magna:

Aula Magna – sten, glas, trä. Fräscht och lite pampigt. I entréhallen går många studenter omkring eller sitter vid små runda bord och verkar känna sig ganska hemma. På ett blädderblock får man veta vart man ska gå (även företagsekonomi har introduktion i dag). Två studentaktiva i frack respektive overall med en massa märken delar ut broschyrer. Annars välputsade studenter i 20-årsåldern.

Föreläsningssalen rymmer ca 500 personer och är i princip fullsatt. Högt i tak, mycket trä, ljusa väggar, lampa vid varje plats. Projicerat på tavlan: ”Välkomna! Till grundkursen i Nationalekonomi!” på blå bakgrund och med universitetets emblem.

Många pratar med varandra om hur det går med studierna, om Södertörns högskola, vilken grupp de kommit i osv. De som verkar känna varandra är väl de som går på ekonomlinjen. Skjorta och pullover och välkammade hår på killarna. Hästsvans och blanka hårspännen, polotröja och tajta byxor på tjejerna. Bara ett par killar skiljer sig från mängden, har konstiga mössor, päls och hästsvans.

På podiet två personer: En kvinna helt i svart, kavaj, halsband, hästsvans. En man i ledig kavaj och rutig skjorta. (Redigerad fältanteckning)

I introduktionsföreläsningen betonas att ämnet handlar om problemlösning och analytiskt tänkande, inte så mycket inpluggning av vad som står i böckerna. Efter själva föreläsningen, av professorn, där fokus ligger på den vetenskapliga disciplinen nationalekonomi, vad ämnet sysslar med och hur, kommer den biträdande studierektorn med praktiska upplysningar om kursupplägg o.d. Därefter har två studentföreningar och studentprästen varsin stund för information.

Bland mina första intryck av institutionen har *homogenitet* en framskjutande plats. Ett exempel på detta, inte det viktigaste men det första som slår en, är att människorna är förhållandevis lika varandra. Studenterna är ungefär lika gamla och har liknande kläder och frisyrer. Lärarna är ofta strikt klädda, och de flesta är män (på A-nivå är dock ganska många kvinnor).

Även mängden studenter och kursupplägget ger ett intryck av homogenitet i den bemärkelsen att 500 studenter på A-nivå ska igenom samma två 10-poängsmoment, med samma storföreläsningar, samma tentor osv. Dessutom är förkunskapsnivån förhållandevis jämn. Studenter kan visserligen ha olika förkunskaper i matematik, men nationalekonomi är inget skol- eller allmänbildningsämne som lästs av alla tidigare.

Senare storföreläsningar på A-nivå ger även de ett intryck av homogenitet. Ett vanligt inslag är att de ca 500 studenterna samtidigt ritar av de kurvor som läraren visar eller ritar. Föreläsningar medför ju en lärarstyrd aktivitet och studenter som antecknar, men här blir karaktären av kopiering påfallande. Alla gör samtidigt exakt samma sak.

Några återkommande begrepp som används vid introduktionsföreläsningen är *varför*, *förklaring*, *förstå*, *bestäms av*, *effekter* och *beror på*. Begreppen kan sammanföras till de centrala kategorierna (jfr Spradley 1980, Strauss & Corbin 1990) logik, orsak–verkan och lagbundenhet. Föreläsaren talar även om resonemang, tankemodeller och analysverktyg.

Introduktionsföreläsningen är förhållandevis formell. Föreläsaren är visserligen ledig i sin stil och skämtar flera gånger (när han tappar mikrofonen från kavajslaget säger han t.ex. ”Det här är inget riktigt stabilt system!”), men skratten är få. Lokalen bidrar till ett opersonligt och distanserat intryck. Även detta är ett intryck som står sig.

Till det formella kan kanske föras en något hierarkisk miljö. Ett enkelt men talande exempel på detta är att personallistan på institutionens hemsida är indelad hierarkiskt med professorer överst och doktorander underst.

5.2.2 Studenterna

I huvudsak kommer jag att redovisa intervjuer med studenter integrerat med analyserna, men här sammanfattar jag kort hur de ser på undervisningen och ämnet samt något om deras kunskapssyn. Jag ger också vissa uppgifter ur enkäter som fler studenter än de intervjuade besvarat.

Denna enkät besvarades av 75 studenter på A-nivå. Drygt hälften har tidigare läst något samhällsvetenskapligt ämne – de flesta av dessa företags ekonomi. En av de grupper som besvarade enkäten gick nämligen på ekonomlinjen. En femtedel har tidigare läst både humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnen, medan mycket få har läst endast humanistiska ämnen. Ca 15 % läser, enligt enkäten, nationalekonomi som sitt första ämne. Gymnasiebetyget är i genomsnitt knappt 18 för dem från nya betygssystemet och ca 4 för dem från det gamla systemet. En av punkterna i enkäten är ”Planer för mina studier över huvud taget”, och här anger en fjärdedel att de planerar att ta magisterexamen. De flesta ger inget svar eller planerar att avsluta ekonomlinjen.

Merparten av den mindre gruppen intervjuade är positivt inställda till undervisningen och lärarna. Uttryck som *proffsigt* och *välstrukturerat* förekommer, och Fredrik tycker det är bra att ”många så att säga höga personer som man ser på teve och läser i tidningarna kommer och gästföreläser”. Det är alltså hög nivå på undervisningen, vilket andra beskriver som en svårighet. Det är främst studenter med sämre förkunskaper i matematik som har svårt att följa med, medan de med goda förkunskaper i stället kan reta sig på att vedertagna matematiska termer ibland undviks på A-nivå.

Alla anser att gruppövningar är bra, liksom andra tillfällen att fråga och diskutera, som skrivningsgenomgångar och handledning. Också föreläsningarna fungerar bra, även om Sverker kallar dem ”världens största kopieringsapparat”. På uppsatshandledningen finns det däremot skilda synpunkter. Många är besvikna på att de inte fått någon slutrespons på B-uppsatsen, men tycker sig ha fått snabb och bra respons på utkast. På C-nivå klagar vissa vars handledare varit mycket upptagna med annat, medan andra är positiva.

Kurslitteraturen tycker flera är för amerikansk. De med matematisk/teknisk bakgrund ser böckerna som för pratiga och okoncentrerade, medan studenter med annan bakgrund kan tycka att de är svåra. De två studenter jag intervjuade första terminen ser helt olika på kurslitteraturen till A-seminarierna, som består av en samling främst utomvetenskapliga texter. Susanne tycker att de var ”tråkiga, hopplockade”. När jag frågar om de innehöll olika synsätt svarar hon: ”Ja just det, de var hopplockade, det blev rörigt.” Jonas däremot uppskattar att texterna var betydligt mer ”kopplade till verkligheten” än litteraturen i övrigt, och han ser detta moment som ”den absolut bästa delen av kursen”.

Flera tycker att de fått bristande instruktioner för skriftliga och muntliga uppgifter. Att det är bra att skriva kort och tydligt verkar vara det dominerande budskapet från lärarna. Vissa studenter har uppfattat uppmaningar att resonera och tänka kritiskt. Ingen av dem som skrivit uppsats har dock under arbetet studerat den skriftliga instruktion som finns; jag frågar explicit, och de flesta har glömt att den finns. Få har läst mönsteruppsatser och andra tidigare uppsatser som finns att tillgå.

Hur uppfattar studenterna i övrigt vilka normer som gäller inom ämnet, när det gäller god vetenskap och akademiskt skrivande? I svaren återkommer begreppen *analys*, *matte* och *teori*. ”Mycket siffror och diagram anses ju bra”, säger t.ex. Hans. En vanlig uppfattning är att man inte kan få VG om man inte använder en matematisk teori/modell. Under uppsatsarbetet talar studenterna om att hitta, beskriva och anknyta till en teori, och på C-nivå talar Ia om att det gäller att ställa teorier mot varandra. Åtminstone när de fått respons på C-uppsatsen har de lärt sig att de skulle ha analyserat mer. Ämnet i stort ser studenterna som mycket teoretiskt:

De ser verkligheten genom teorier i stället för tvärtom, de har ett så distanserat förhållningssätt: ”Oj, arbetslösheten ökar! Det kan vara bra för effektiviteten!” Några sociala dimensioner kommer inte upp. (Jonas, A-nivå)

Efter tre terminer menar Ia: ”Man vill vara som ett litet labb egentligen. Man tittar på data, gör en liten bild av verkligheten, tittar på den och analyserar den bilden.” Sverker och Fredrik, som också läser på teknisk högskola, tycker att ”mycket resonemang” utmärker nationalekonomin:

Fredrik: De flesta här argumenterar mycket mer. Det är inte bara ”Bevisa – [ljud-effekt] – klart!” Man resonerar mer här: ”Det här borde leda till ...”

Sverker: Här har man mer att ”Det kan vara så om det är på det sättet”. Om man tar bort nånting blir det annorlunda, nånting kan variera, växelkursen till exempel. På KTH kör man mer på på *ett* sätt. Man kan plocka bort faktorer där också, men det är inte så att man diskuterar väldigt mycket ”om det är med eller inte”, för om man plockar med nåt, då blir det så svårt. Det resonandet finns inte riktigt. (Sverker och Fredrik, B-nivå)

Kunskapssynen inom ämnet är det inte många som berör självmant, men Jonas, som tidigare läst bl.a. statsvetenskap, säger:

Det är väl ämnets karaktär: ”Så här är det – ifrågasätt inte, då blir det bara krångligare!” På statsvetenskapen var det ju tvärtom, och i historia, där ska man kunna kritisera hela tiden. [...] De har ju inte heller presenterat det som att ”Det här är sanningen!”, men ... det kommer ju fram. För mig är det så självklart att det inte finns en sanning. Men nationalekonomi är ett mer positivistiskt ämne, det är en annan vetenskaplig syn. (Jonas, A-nivå)

Jonas menar att lärarna kan ta kritik, men att man aldrig har diskuterat grunden, rationalitetsprincipen. Han visar här också att han själv har en mer pluralistisk kunskapssyn, vilket även Ia visar. Andra vill gärna att en sanning presenteras, t.ex. Susanne som i citatet ovan tyckte det blev rörigt med en mängd synsätt. Flera efterlyser även facit på övningstentor.

Det finns en viss osäkerhet om referatteknik o.d. Sverker och Fredrik är förvånade över kritik på deras uppsats för att de inte angett källa till vissa figurer o.d. De menar att figurerna inte är kopierade: ”Det är två figurer som är hopsatta. Den är så pass allmän också, du kan hitta den i fem andra böcker”, säger Sverker, och Fredrik hakar på: ”Ja, det är som om man försökte få fram vem som ritade det första diagrammet!” En annan intervjuad berättar om ett fall som sågs som fusk av C-seminariet, och där skribenten hade sagt ungefär ”Om jag ändrar på meningen kan det bli fel”, dvs. det som skulle vara ett referat med egna ord var i stället ordagrant avskrivet.

De som skrivit uppsats tillsammans tycker att det har fungerat bra. Arbetssätten skiftar mellan att man skriver olika delar, att man växelvis ändrar i varandras delar och att en gör förarbetet och den andra skriver.

Flera studenter tycker att det är svårt att resonera, analysera och tänka kritiskt, åtminstone med de förutsättningar som finns i början av utbildningen. Mats och Leif menar att analysen var det svåraste med B-uppsatsen (det finns ingen självständig matematisk analys i uppsatsen, så det är inte det de menar). Till exempel Sverker och Fredrik är inte vana vid att resonera, vilket framgick av citatet ovan. De tycker också att det är svårt att koppla ihop teori och empiri utan större kunskaper än de man har på B-nivå. Det är inte så lätt att tänka kritiskt när det är stressigt med tentor, menar Ia. Ofta satsar hon på omtentan och får då lättare VG. När jag frågar vilka råd hon kan ge en student som ska skriva sin första uppsats i nationalekonomi, svarar hon bl.a.: ”Läs igenom litteraturen först. Det måste få smälta in innan man gör sin egen sammanfattning. Det ska mogna, det tar tid. Man ska omvandla det inom sig själv.” Det tycks alltså finnas en tendens till att

studenterna behöver få appropriera kunskaper innan de kan hantera dem självständigt i t.ex. resonemang.

Med tiden verkar också en del få ett ökat engagemang i ämnet. Mats och Leif, som vid första intervjun efter B-uppsatsen tyckte det var ”lite trist” att läsa nationalekonomi, är efter C-uppsatsen båda på det klara med att fortsätta till D-nivå. Ia vill gå vidare till forskarutbildningen.

5.2.3 Lärarna

Hur ser lärarna på undervisningen, studenterna, deras skrivande och kunskapssyn? Troligen p.g.a. intervjusituationen tar lärarna mest upp problem, inte de positiva faktorerna. Även viss självkritik vad gäller undervisningsformer o.d. förekommer i samband med detta. Som positivt nämns dock att många fler än tidigare blir färdiga med sin uppsats inom en termin.

Vissa studenter kan enligt lärarna ha svårt att formulera bra frågeställningar; ”de vet inte vad som är ett intressant problem, teoretiskt eller empiriskt” (företrädare för institutionen). Detta gäller främst B- men även C-uppsatser.

Självständighet tas upp på flera olika sätt, dels om självständighet i texten, t.ex. ställningstaganden och positionering, dels i arbetsprocessen, dvs. om handledaren har styrt mycket eller inte. Jörgen talar, i rollen som examinator, om arbetsprocessen. Kerstin, i rollen som handledare, talar mer om ställningstaganden, här delvis om en konkret uppsats:

Mona: På slutet värderar de sin egen modell. Är det det normala?

Kerstin: Jag uppmuntrade nog det för att de skulle bli mer självständiga. Det är svårt för dem att dra gränsen mellan argumentation och subjektivt tyckande. Tjejerna [uppsatsskribenterna] pekade ju på svagheter, de förhåller sig till nånting. Men det är vanligt att de inte vill förhäva sig, då skriver de hellre ”jag tycker”, de vågar inte argumentera. Det här brukar bli bättre på C-nivå. (intervju med Kerstin)

Kerstin poängterar självständighet, eget bidrag och kritisk inställning som ideal för uppsatsen. Men detta är inget som understryks i flera av intervjuerna. Jörgen säger visserligen att ”självständighet är också rätt viktigt” (det är dock något oklart vad han avser här). Men oftare nämns förmåga att analysera (vilket samtliga tycker är viktigt), förmåga att arbeta med ”våra redskap” (Jörgen) och konsistenta resonemang (Edvin).

En delaspekt av självständighet är hur man hanterar citat och referat. Jörgen säger ganska uppgivet att man ibland kan undra om det är fusk. Kerstin uppger att studenter ibland slarvar med källangivelser: ”Vi är inte så bra på det här. Vi har ju ett sätt, men studenterna behöver inte tillägna sig det förrän på magisternivå.” Ibland känner hon igen sina egna ord i studenternas text, utan citattecken. Ingen av de intervjuade tar självmant upp detta ämne, utan det är jag som för det på tal.

Arne, som är ansvarig för B-uppsatserna, menar att studenterna inte utvecklas så mycket, ”förändringsnivån är förvånansvärt liten från B till C”:

Vi skulle behöva ett system med mycket mindre korvstoppling. [---] Det är självständigt arbete man ska ägna sig åt, inte nån förlängd skola. Men de lär sig utantill och glömmer efter tentan. Det är oändligt lite de har klykat. Det är som en diskett, man fyller den, och sen raderar man den. (Arne)

Detta kan man alltså tolka som att Arne anser att självständighetsnivån på studenterna totalt sett, när det gäller ansvar och lärandestrategier, är låg, men också som självkritik mot institutionen. Citatet handlar också om kunskapssyn, eftersom det tyder på att man (både institutionen och studenterna) fokuserar alltför mycket på encyklopedisk kunskap. Men Arne trycker också på att det centrala i ämnet är ett sätt att tänka, dvs. en procedurkunskap.

Studenternas kunskapssyn är annars inget som tas upp av de intervjuade. Jörgen menar att det är viktigt att de ”tänker rätt”, dvs. har lärt sig ämnets sätt att tänka. Inte heller studenternas bidrag till det gemensamma kunskapsbygget nämns. Kerstin säger att uppsatsarbetet ”handlar om forskning, men inte fullt ut”. En uppsatsansvarig svarar på en explicit fråga att det upp till C-nivå är ”extremt ovanligt att det kommer nåt som kan uppfattas som forskningsmässigt”. Men det har hänt att D-uppsatser refereras i inomvetenskapliga verk.

En del av problemen som tas upp relateras av lärarna själva till att studenterna har normer och vanor med sig från andra ämnen. Detta kan handla om metoder, formalia, sätt att tänka:

Vi är oerhört ämnesspecifika. Man märker direkt när studenterna skrivit uppsats i till exempel statsvetenskap tidigare, det är en helt annan kultur. [...] Det är vanligt att de skriver journalistiskt och blir ledsna när vi vill ändra till mer torrt och sakligt språk, till exempel de som kommer från ekonomisk historia eller mindre metodinriktade ämnen. (Arne)

Flera tar också självmant upp vad de uppfattar som brister i institutionens skrivträning, dvs. att studenterna inte i tillräcklig utsträckning har tränat sitt ämnesspecifika skrivande före uppsatsarbetet. Under undersökningsperioden har ett förslag just lagts om att slopa B-uppsatsen och i stället införa mer integrerade skrivuppgifter inom de övriga momenten. Flera lärare är dock skeptiska till detta. Arne säger att det är ”en väldig skillnad på att skriva ett tresidigt paper och en genomtänkt uppsats”. Man är också skeptisk till om skrivandet verkligen skulle komma att integreras. Eftersom varje lärare har frihet att utforma examinationen och det tar betydligt längre tid att läsa paper än att rätta en tenta med flervalsfrågor, är risken att det totala skrivandet skulle minska. Ett par talar om den anglosaxiska pedagogiska traditionen med mycket skrivande och verbal träning som ett ideal. I grund och botten tycks alla överens om att de stora studentgrupperna gör att

en ökning av det individuella skrivandet är omöjlig – lärarresurserna räcker inte till.

Ett problem av helt annan karaktär som tas upp i intervjuerna är att de flesta studenter inte engagerar sig i varandras arbete. De går pliktskyldigast på det obligatoriska antalet C-seminarier, men har ofta inte läst och diskuterar knappast varandras uppsatser. Försök har gjorts och görs med mindre seminariegrupper där studenterna skriver om närliggande ämnen, men det stupar ofta på grund av detta ointresse hos studenterna:

Grundproblemet med handledarseminarier eller workshops är att de inte intresserar sig för varandras uppsatser. Jag har försökt. En gång funkade det, och det var när jag hade ett litet projekt, de jobbade med delar som blev en helhet. [...] Då engagerade de sig. (Arne)

Många lärare verkar på ett plan ha en medvetenhet om pedagogiska frågor. De tycker att skrivande är viktigt och har ett samband med ämnets kärna, ett visst sätt att tänka, och de skulle gärna se pedagogisk förändring i en riktning som minskade fokuseringen på encyklopedisk kunskap och ökade träningen i procedurkunskapen i denna form av tänkande (även intervju med företrädare för institutionen). På ett annat plan verkar man dock vara bunden av stora studentgrupper och uppfattningen att ett visst pensum encyklopedisk kunskap måste gås igenom.

Fokuseringen på en viss typ av analys och logiskt tänkande kan säga något om den kunskapssyn lärarna vill förmedla till studenterna. Kunskapssynen kan grovt formuleras som: Verkligheten är visserligen osäker, men med det nationalekonomiska sättet att tänka kan man nå tillräckligt säker kunskap (jfr Grassman 1981:26). Att lärarna ser bristande analysförmåga som ett problem i flera fall tyder på att de anser att studenterna inte har tagit till sig kunskapssynen.

5.3 Medierande redskap

I det här avsnittet analyserar jag vilka medierande redskap som används i undervisningen. Jag försöker också beskriva vilka redskap lärare respektive studenter använder, bl.a. för att se om studenterna använder redskap från andra ämnen eller utomakademiska redskap. Dessutom studerar jag i relevanta fall om redskap omnämns explicit. Analysen är kvalitativ, men jag ger också en grov bild av hur frekventa olika redskap är.

Det konstituerade mötet för B-uppsatsarbetet och de två föreläsningarna kring C-uppsatsen innehåller inte ämnets primära medierande redskap, utan ägnas åt praktiska spørsmål kring uppsatsarbetet. Från dessa redovisar jag därför endast om redskap omnämns explicit.

Generellt är det lätt att känna igen de centrala redskap som används i forskarnas texter, t.ex. modell och matematiskt-logiskt resonemang. En skillnad är att konkretisering används som ett pedagogiskt redskap. Det

gemensamma handlandet är framträdande även i undervisningen, här i form av att läraren visar eller ritar något på tavlan som studenterna ritar av. I undervisningen möts också muntligt/verbalt och skriftligt/grafiskt, så att t.ex. matematiska tecken och kurvor visas på tavlan samtidigt som läraren för ett muntligt resonemang. Lärarna och studenterna använder delvis olika redskap, åtminstone olika mycket.

Modeller används under många föreläsningar, på så sätt att läraren visar deras matematiska form på OH och går igenom dem som ett logiskt resonemang. I ett par fall tas de upp med kritiskt-relativistiska förtecken. Läraren påpekar t.ex. att modellen kanske inte stämmer med verkligheten. Studenterna tar inte upp modeller annat än under uppsattsseminarierna. Man kan inte säga att modeller används av studenterna vid den undervisning jag observerat, mer än när de följer med i lärarens resonemang.

Det *matematiskt-logiska resonemanget* upptar en mycket stor andel av föreläsningarna. Det är föreläsningens normala innehåll. I följande exempel omnämns resonemanget även explicit, och ett antagande markeras med ”låt oss”:

(35) Matematiskt-logiskt resonemang, föreläsning A-nivå

Resonemanget är följande: Låt oss säga att räntan i Sverige är 5 procent. Om man tror att kronan kommer att tappa i värde, så kan man placera sina pengar i ett annat land där räntan är högre. Då får man sen tillbaka inte bara räntan [...] (EO6)

Det här korta resonemanget, på A-nivå, har inslag av pedagogisk förklaring. Det är vanligare, både på A-nivå och senare, med betydligt svårare och mer matematiska resonemang, men dessa har jag haft svårt att anteckna alla delar av. Eftersom det vanligen hela tiden växlar mellan muntlig genomgång och skrift på OH eller tavla, skulle dessutom videoupptagning ha krävts för att fånga hela resonemanget. Det här redskapets muntliga form är dock mycket lik dess skriftliga, se s. 74–75. Jag visar trots detta några fler exempel på logiskt resonemang här:

(36) Matematiskt-logiskt resonemang, föreläsningar A- och B-nivå

Vi tänker oss [antagande]. Varje år så minskar kapitalet. [...] När de två balanserar, alltså när påfyllningen av kapitalet är precis lika stor, då är mängden kapital konstant. (EO6)

Om vi funderar över vad den här funktionen gör med ekvationen [...] Alltså om vi definierar det som [formel på OH], då kommer den att representera [...], eller hur? [...] När det är så här säger vi att betydelsen av det här är en ordinal nyttofunktion. Om jag jämför varukorgen, så [...] Alltså kan vi konstatera att [...] är definierat som [...] ja, då måste de också representera samma preferenser. (EO9)

Om vi nu vill härleda sambandet [...] Då är det experiment vi ska göra att vi låter den här variabeln öka. Vi kollar upp vad som händer om [...] Det leder då till ökad efterfrågan, och konsekvensen av det, det är då att räntan går upp. (EO12)

De två senare fallen är från B-nivå och visar en mer avancerad typ av resonemang. I samtliga citat finns en slutsats (inledd med t.ex. *alltså*), men alla inkluderar inte något antagande. Resonemanget karaktäriseras språkligt av logiska konnektiver, *vi*-subjekt och verb i presens, dvs. präglas av gemensamt handlande (se s. 74).

Lärarna omtalar eller fokuserar inte resonemanget explicit så ofta som man kunde tro, med tanke på hur centralt det är inom gemenskapen. Före uppsatsarbetet nämns det bara några gånger i materialet. Ett av fallen är exempel (35) (gäller även former av *analysera* och *diskutera*). Endast vid introduktionsföreläsningen och i samband med uppsatsarbetet har jag observerat att lärare uppmanar till resonemang.

Studenterna deltar på ett sätt i det gemensamma handlandet som formar resonemanget. De ritar av kurvorna som hör ihop med resonemanget och inkluderas (åtminstone skenbart) i lärarens *vi*. Läraren kontrollerar då och då om studenterna följer med (t.ex. med påhångsfrågor som *eller hur?* i exemplet ovan). Förutom detta lärarledda handlande händer det att studenterna refererar forskares resonemang och efterfrågar eller omnämner resonemang (alternativt diskussion eller analys) några gånger (se exempel (41) nedan), främst under uppsatsseminarierna. Men självständigt använder de inte resonemanget i undervisningssammanhang som jag har observerat.

Antaganden utgör utgångspunkt för ett logiskt resonemang, dock inte i alla resonemang, men tillräckligt ofta för att de ska vara ganska frekventa. Antaganden används endast av lärarna i materialet:

(37) Antaganden

Vi antar att man kan konsumera delar av en vara. Med en biobiljett är det lite svårt, men vi antar ändå det. (EO4)

Antag f strikt tilltagande på R [skrivet på OH] (EO9)

Om vi säger att vi befinner oss i USA så blir det mer attraktivt [...] Slutsatsen blir ökad output. (EO12)

I det sista fallet är det placeringen i inledningen till ett resonemang som har givit kategoriseringen antagande (slutet på resonemanget finns med för att visa detta). Antaganden markeras ofta explicit, och på en föreläsning tidigt under utbildningen går läraren igenom en del om grunder för antaganden inom nationalekonomin (första citatet i exempel (37)). Men i övrigt har jag inte observerat att redskapet efterfrågas eller fokuseras.

Det andra citatet ovan innehåller även *matematiska tecken*. Dessa, liksom beräkningar och andra matematiska inslag, används också mycket frekvent av lärarna. Oftast återfinns de på OH-blad o.d. I början av utbildningen görs det matematiska mer explicit, och studenter frågar t.ex. ”Vad är det för skön liten symbol där?”, och läraren kan förklara att ”Det lilla f :et står för lutningen” (EO5). På C-nivå har studenterna lärt sig använda matematiska begrepp som *t-värde*, *autokorrigera* och *koefficient*.

Under en uppsatsventilering utför lärare och studenter en sorts beräkning. Opponenten har tagit upp ett förvånande resultat i uppsatsen, och en av respondenterna har försökt förklara:

(38) Matematisk beräkning, C-uppsattsseminarium

- Reine [sem.led.]: [till resp.]: Jag förstod inte heller riktigt resonemanget du hade nu. Är det vad era resultat indikerar?
- Inger [resp]: Ja.
- Reine: Då är det en gigantisk effekt.
- Inger: [försöker förklara]
- Reine: Det kanske är jag som är korkad. [till seminariet:] Förstår ni?
- Christer [opp]: Jag trodde jag förstod, men jag vet inte nu.
- Reine: Elasticiteten var liten, men varför blir det så stor ökning av förtidspensionärer? Det blir ett väldigt stort antal individer, uppåt 50 000?!
- Sophie [resp]: Korrelationen är under 1 hela tiden, så det blir väl 40–50 000 personer, ja.
- Inger: Nej, ibland är det över 1 [bläddrar].
- Sophie: Då minns jag fel.
- Reine: Om förvärvsfrekvensen går upp 10 procent, så blir det 600 000. Jag kanske inte var så korkad. (EO20)

Beräkningen utförs mest av läraren som får assistans av studenterna. De konstrueras därmed inte som jämbördiga med läraren, och knappast heller av hans antydanden om vem som är korkad.

Det matematiska inslaget kan också sprida sig till andra delar av interaktionen än beräkningar och resonemang:

(39) Matematiskt inslag i humoristiskt syfte, C-uppsattsseminarium

- Seminarieledare: Jaha, vem är opponent?
- Student: Här.
- Seminarieledare: Är ni inte två?
- Student: Jo, 50 procent är här, 50 procent är på toa. (EO22)

Som Gilbert & Mulkay (1984:173f) påpekar är det vanligt i vetenskapliga gemenskaper att man skämtar genom att blanda eller växla mellan akademisk och utomakademisk diskurs (empiricist/contingent repertoire), vilket man kan känna igen här.

Ett av de matematiska redskapen är *kurvan*. Kurvor återkommer frekvent i nästan all undervisning. De visas ofta på tavlan. På A-nivå förklaras de mer än senare, och det händer att de problematiseras. Problematiseringar görs endast i korta yttranden som ”Jag uppmanar er att tänka: när stämmer den och när stämmer den inte?” (EO4).

I samtliga fall används kurvorna av lärare. Jag har inte observerat något fall där de används av studenter i undervisningen, annat än när de ritar av

lärarens kurvor.⁴⁷ Men i och med att studenterna verkligen ritar av kurvorna, är detta en handling mer än om de hade fått färdigritade kurvor på stencil. Redskapet hör i undervisningen samman med en fysisk handling, även om dess form är språklig i bemärkelsen semiotisk.

På A-nivå introduceras alltså kurvorna som redskap för studenterna. Det är på denna nivå uppenbart att inte alla studenter begriper vad de ofta står för inom ämnet: ungefär ett tänkt förlopp vid en hypotetisk situation. Under gruppövningen, mitt i terminen, går läraren igenom hur man härleder en viss kurva, medan flera studenter frågar om bl.a. realpolitiska aspekter som Riksbankens agerande och svårigheten i att höja priser. Till slut får en student gå in och säga till de andra: ”Det här är ju hypotetiskt, det här händer ju inte.” Många skrattar, men läraren säger ”Just precis”. Senare inträffar en liknande situation:

(40) Diskussion om kurva, gruppövning A-nivå

- Nina Då tar vi fråga 2, Philipskurvan. [OH med definition, alla skriver av]
[lärare:] Algebraiskt brukar vi rita den så här [ritar] [...] Det här kan man se på
trögrörliga priser.
- Gustav: Men då är det bra alltså, om man vill syssla med finanspolitik?
- Nina: Bra och bra. Jag vet inte i vilket sammanhang det skulle vara bra med
trögrörliga priser. [...] Jag har försökt åskådliggöra det här i två grafer.
[OH] [...] så kommer det att generera inflation.
- Gustav: Men varför måste det bli inflation?
- Nina: Det är ett antagande. Philipskurvan är ganska omdiskuterad, det finns de
som säger att den inte stämmer.
- Gustav: Det är väl empiriskt fastställt att vid högkonjunktur så stiger priserna?
- Nina: Ja, men i USA har de boom just nu men inte så höga priser [...] Ta alla
modeller med en nypa salt!
- Gustav: Hur kommer det sig att [...]]
- Nina: Du menar hur modellen har kommit fram? Har inte Claes gått igenom det
på lektionen? (EO5)

Studenten Gustav, liksom många andra, har här alltså svårt att acceptera kurvan som Nina försöker gå igenom. Han försöker hela tiden koppla till realpolitik, och han vill veta *varför* ekonomiska skeenden inträffar och *varför* kurvan ser ut som den gör.⁴⁸ (I exempel (40) finns också ett av de fall då läraren tar upp det epistemiskt osäkra eller relativa i vetenskapen.)

Rationalitetsprincipen kan sägas vara ett redskap som implicit genom-syrar allt lärarna säger, utom praktiska instruktioner o.d. Modeller och resonemang bygger på tanken att människor handlar efter vad som ger bäst

⁴⁷ Möjligen kan någon OH med kurva ur litteraturen ha visats under ett av seminarierna på A-nivå, men under det andra seminariet lägger jag märke till att inga kurvor visas, och majoriteten av OH-blad under båda visar punktuppställningar och tabeller.

⁴⁸ Begreppen *modell*, *teori* och även *kurva* används ibland synonymt. Som jag uppfattar det kan en teori operationaliseras i en modell, som kan inkludera en eller flera kurvor. – Jämför även Klamer (1987:167): läroböcker tar bara upp modellernas form, inte hur de har arbetats fram.

resultat för dem själva. Även om redskapet sällan omnämns explicit, händer det på A-nivå att det berörs i undervisningen. Det verkar dock som om rationalitetsprincipen aldrig problematiseras, vilket stöds av intervjun med Jonas (se s. 113).

Under sin sista termin verkar vissa studenter ha börjat bemästra redskapet. Under ventileringen av en C-uppsats om löneskillnader (se exempel (41) nedan) tycks åtminstone opponenter vara helt inställda på rationalitetsprincipen och ha svårt att tänka sig att det faktum att kvinnor söker sig till vissa yrken skulle ha något med diskriminering att göra: ”Utbildar man sig mindre, så blir produktiviteten mindre – det är inte diskriminering för mig.” Respondenterna och ett par andra studenter verkar i stället mer öppna för att det kan finnas andra synsätt.

Prognosen är ett annat redskap som oftast är implicit, förutom att det markeras med futurala uttryck. Prognoser avslutar ofta, men inte alltid, de logiska resonemangen. Man kan se det i slutet av flera av exemplen i (35)–(36) ovan. Det används nästan uteslutande av lärare. Studenterna refererar ibland andras prognoser. Att inte alla studenter på A-nivå begriper hur prognoser används inom nationalekonomin framgår bl.a. av exempel (40), där Gustav frågar ”Men varför måste det bli inflation?” efter Ninas prognos om inflation. Under samma gruppövning hade andra studenter svårt att förstå det hypotetiska i bl.a. prognoser.

Jag går nu över till redskap som, enligt min analys i kapitel 4, inte är centrala för nationalekonomin, men som är intressanta dels som jämförelse med historia, dels som analys av vilka redskap från andra områden som används.

Kritiskt-dialogiskt resonemang förekommer ytterst lite (kritik framförs dock på andra sätt, se t.ex. s. 123). Men under ett uppsattsseminarium förs ett resonemang med flera deltagare, som är intressant:

(41) Gemensamt kritiskt-dialogiskt resonemang, C-uppsattsseminarium

- Rebecka [opp]: Det är svårt att veta vad som är fokus i uppsatsen: att förklara löneskillnader i allmänhet, som ni säger i rubriken, eller de teorier som hänvisar till diskriminering.
- Mats [resp]: Vi utgår från att det är diskriminering, vi tror att det föreligger när det är löneskillnader. Olika teorier har olika förklaring. Så är det i allmänhet också, vi har ju tittat på statistik och undersökningar.
- Rebecka: Den här tvetydigheten går igenom hela uppsatsen. Diskrimineringsteorier, jag vet inte, för mig är det mer allmänna förklaringar här. Humankapitalteorin till exempel. Först har ni tydligt och klart förklarat vad ni menar med diskriminering. Sen är det tydligt att investeringar i humankapital leder till ökad produktivitet. Utbildar man sig mindre, så blir produktiviteten mindre – det är inte diskriminering för mig.
- Leif [resp]: Humankapitalteorin säger ju att kvinnor inte uppmuntras att utbilda sig i och med att de får lägre lön. Teorin är på gränsen till diskrimineringsteori.
- Rebecka: Det är inte självklart med de andra teorierna heller. Ta bort begreppet diskrimineringsteorier eller knyt an tydligare till er definition. En självständig diskussion kring det här vore bra, typ: Kan man tolka det här som diskriminering?

- Mats: I litteraturen står de här med som diskrimineringsteorier.
 Rebecka: Jo, jag lånade en av böckerna. Men ni kunde ha tydligare koppling från er sida. Om kvinnor av någon anledning söker sig till yrken med *en* arbetsgivare, är det verkligen diskriminering? Här behövs mer resonemang.
 Mats: Jag förstår synpunkten, men det är svårt att göra nånting av det.
 Rebecka: Kanske kunde ni släppa definitionen eller termen. Alla teorierna förklarar ju löneskillnader, och de sista är väldigt tydligt diskrimineringsteorier.
 Stellan: Anhopningsteorin är också en klar diskrimineringsteori.
 Rebecka: Okej, men den förklarar inte löneskillnader i form av diskriminering.
 Stellan: Det är fortfarande diskriminering när folk söker sig till en viss sektor.
 Rebecka: Men teorin tar inte upp löneskillnader.
 Marina: Bli det inte diskriminering om man bara har tillgång till vissa yrken?
 Rebecka: Hur som helst efterlyser jag koppling mellan definition och teorier.
 (EO19)

I detta unika fall antar studenterna olika ståndpunkter eller perspektiv, och debatten förs dessutom på en inomvetenskaplig nivå. Även andra än opponent och respondenter deltar. Man kommer inte fram till någon slutsats, vilket stärker karaktären av dialogiskt snarare än logiskt resonemang. Men det här är alltså ett unikt fall av kritisk dialog mellan studenter i undervisningsmaterialet från nationalekonomi. Under seminarierna på A-nivå förekommer det visserligen diskussion mellan studenter, men där präglas diskussionen av intersubjektivitet (se exempel (46) nedan). På C-nivå förekommer inte så mycket diskussion under uppsattsseminarierna över huvud taget (jfr 5.4.3).

Förklaring i betydelsen orsakssamband används inte så mycket i mitt material. Man kan naturligtvis se stora delar av de logiska resonemangen och modellerna som orsaksförklaringar, men här har jag alltså sett till mer separata förklaringar eller omnämningen av teoretiska orsaker (dvs. inte orsaken till att göra en uppgift t.ex.). Av sådana förklaringar har jag bara hittat ett fåtal, använda av lärare:

(42) Förklaringar, föreläsningar

[...] att den enbart beror på förväntningar i ekonomin. (EO5)

Student: Varför faller räntan?

Lärare: Jo, det är som i början av 90-talet i Sverige. Folk begärde inte så höga löner och arbetsvillkor eftersom de var desperata efter jobb. Om [...] så sjunker de reala priserna. (EO6)

Säljtrycket leder till [...] det är motivet till att AA-kurvan stiger. (EO12)

Det händer att studenterna omtalar och använder förklaringar. Opponenten Rebecka påpekar t.ex. att det faktum att ”verksamhetsområden med hög konkurrens har högre löner kan ju bero på helt andra faktorer [...] Till exempel i byggindustrin [...] En intuitiv förklaring då är ju att männen är byggnadsarbetare, men kvinnorna är administratörer.” (EO19). Dessutom

kan man eventuellt se A-studenternas många *varför*-frågor som ett tecken på att de är intresserade av förklaringar bakom ekonomiska skeenden.

Positiva *värderingar* används däremot förhållandevis mycket för vetenskapliga sammanhang. I början av utbildningen värderar lärarna en hel del av det de presenterar:

(43) Värderingar, föreläsningar A-nivå

De här termerna är viktiga för oss [...] (EO4)

Den enklaste modellen är den keynesianska. Den fungerar relativt bra, men den är rätt simplicistisk. (EO6)

Det är ett par spännande saker här [...] (EO6)

Som framgår används värderingar ofta för att motivera och engagera studenter, medan de också kan gälla inomvetenskapligt (som värderingen av en modell ovan).

Under uppsattsseminarier förekommer, inte oväntat, många värderingar, både från lärare och studenter. Även annat än uppsatserna värderas, t.ex. teorier.

Det är inte säkert att man ska betrakta *kritiska frågor* som ett redskap i sammanhanget. Ibland fungerar frågor som ett vetenskapligt redskap som tjänar den kritiska granskningen. Men ibland används de mer interpersonellt eller socialt. Den kritiska frågan som vetenskapligt redskap förekommer förstås inom den professionella gemenskapen, men är inte karaktäristiskt för ämnet. Jag tar därför upp redskapet här som ett eventuellt redskap från andra ämnen alternativt utomvetenskapligt.

Det händer att lärare använder kritiska frågor i sitt resonemang, t.ex.: ”Hur går det ihop med våra tidigare antaganden?” (EO4.) Vanligare är det att studenterna använder dem, främst på A-nivå, t.ex.: ”Storleken på pengarna [...] men det kan väl knappast täcka egentligen?” (EO8.)

Studenterna på B-nivå använder inga kritiska frågor i mitt material, men under C-uppsattsseminarierna förekommer de. Särskilt frekventa är de dock alltså inte. Under ett av seminarierna ställer opponenter bara en enda reell fråga till respondenterna, och den är inte kritisk. Vid de övriga seminarierna förekommer i genomsnitt fyra kritiska frågor från opponenter till respondent, något fler när Rebecka är opponenter. Hon är som framgått en aktiv, kritiskt tänkande opponenter och frågar nu bl.a. ”Funderade ni aldrig på att göra en större multipel regressionsanalys med olika faktorer?” och ”Fanns det inte senare data?” (EO19).

Totalt sett är kritik och värdering av uppsatserna i påståendeform mycket vanligare än kritiska frågor (jfr om dialogicitet nedan).

Som berörts tidigare är studenterna främst på A-nivå mycket intresserade av att koppla det de lär sig till sin tidigare erfarenhet av hur samhället fungerar, dvs. att konkretisera de abstrakta modellerna. (Till exempel säger Jonas i intervju: ”Jag tror på den idén i undervisningen, att koppla till

verkligheten.”) Sådana kopplingar betraktar jag som ett medierande redskap kallat *konkretisering*. Som konkretiseringar i nationalekonomi räknar jag endast dem som handlar om samhällsekonomi, t.ex. under vilka perioder man sett resultatet av en viss åtgärd, vilka effekter ekonomiska åtgärder har för människor osv.

Delvis kan detta ses som ett utomakademiskt redskap som studenterna i början använder för att bygga broar mellan olika typer av kunskap. Men lärarna använder också konkretisering där de ger exempel ur ”verkligheten” som de ofta säger, och då som ett pedagogiskt redskap (som ju är mycket spritt). När studenter använder konkretiseringar kan det låta så här:

(44) Konkretisering, studenter, A-nivå

Var det inte en oljeregj på 80-talet? (EO5)

Priserna på bostäder har ju ökat, men inte på bilar. (EO5)

Det gjorde Tyskland efter första världskriget. (EO7)

Det senare fallet kan man se i kontext i exempel (46), där ytterligare en konkretisering ingår. De två tidigare fallen kommer från gruppövningen. Konkretiseringar av studenter förekommer vid de allra flesta lektionstillfällena på A-nivå, men på B- och C-nivå har jag inte hittat något fall. Lärarna använder däremot konkretiseringar på alla nivåer:

(45) Konkretisering, lärare, A–C-nivå

Det kan man förstå, att om man förhandlar om lönerna, så är det inte kul att komma och säga att resultatet blev minus 0,5 procent. (EO6)

När efterfrågan föll -92 [...] blev det valutaspekulation. (EO12)

Under den här perioden hade vi den värsta konjunkturkrisen sen 30-talet. (EO20)

De tre fallen kommer från i tur och ordning A-, B- och C-nivå. Fallen är dock totalt sett inte många (se även exempel (40)).

Förutom de redskap jag gått igenom förekommer *definition* (flera fall, se exempel (36)), *narrativ* (mycket sällsynt) och *beskrivning* (främst när studenter refererar ur litteraturen).

5.4 Dialogicitet

Det gemensamma handlandet kan sägas präglas även av dialogiciteten i undervisningen: studenterna kommer inte till tals så mycket som de följer med och kopierar. Föreläsning är den vanligaste undervisningsformen. Även om nästan lika mycket gruppundervisning förekommer, så tränas inte seminarieformen, utan vid C-uppsattsseminarierna är studenterna påfallande ovana vid denna. Studenterna på A-nivå är ofta kritiska och ställer många frågor, medan det är svårt att få C-studenterna att diskutera varandras upp-

satser. Divergerande perspektiv betonas inte. Lärarna försöker ibland få studenterna att tänka kritiskt om t.ex. modeller, men praktiserar själva inte sådan kritik i undervisningen, mer än om enskilda modellers hållbarhet.

5.4.1 Kedjeaspekt

Under de sex föreläsningar jag observerat (exkl. introduktionsföreläsning) förekommer inga reella frågor eller uppföljningar, vilket kan tyckas naturligt för genren. De frågor som ställs av lärarna ingår antingen i resone-mang (t.ex. ”Hur går det ihop med våra tidigare antaganden?”, EO4) eller har någorlunda givna svar ur litteraturen (t.ex. ”Hur fattas beslut när osäkerhet råder?”, EO9). Frågor från studenterna besvaras förstås, men inte på det sätt att läraren bygger vidare med utgångspunkt i frågan.

Den gruppövning jag observerade har så speciell form att analysmetoden är svår att tillämpa. En mängd frågor ställs av studenterna till läraren, som svarar så gott hon kan och hinner, men knappast fångar upp och bygger vidare. Detsamma gäller argumenterande inlägg från studenterna.

A-seminarierna (två observationer) innehåller mer av de analyserade kategorierna. Tre gånger följer läraren upp vad den redovisande gruppen eller andra studenter säger, och en (1) reell fråga ställs. Det är dessutom en tankegenererande fråga: ”Jag har en mer fundamental fråga till alla: varför är inflation dåligt?” (EO7.) Eftersom litteraturen till momentet innehåller olika perspektiv kan svaret inte sägas vara givet. Frågan uppmuntrar till självständiga tankar med bl.a. litteraturen som tankeredskap: hur ser olika aktörer på inflation och vad är studenternas syn? Frågan ger upphov till en diskussion där två-tre studenter och läraren deltar. Studenterna kommer här också in med tidigare kunskaper:

(46) Diskussion efter tankegenererande fråga

Walter [lärare]:	[...] Ni kanske vet mer om finanser än jag, men [...] Om jag lånar pengar från dig så [...] så blir det inflation.
Anders [redovisar]:	Ja, det var vad som hände på 70-80-talet.
Walter:	[...] Jag tror det är det de menar, att staten gillar egentligen inflation.
Anders och Björn:	[småskrattar införstående]
Björn:	Just det!
Anders:	Som i Tyskland efter andra världskriget.
Johanna:	Men det gick inte så bra! (EO7)

Det som Anders här lägger in i diskussionen kan visserligen komma från litteraturen, åtminstone hans första replik. Inläggen om Tyskland kommer dock av allt att döma från Anders och Johannas tidigare kunskaper, som här alltså integreras i den nyvunna kunskapen. (Man kan dock också se Walters inlägg om att ”staten gillar inflation” som det han uppfattar som rätt svar. De redovisandes skratt kan tolkas som en signal om intersubjektivitet, att de vill visa att de delar detta synsätt.)

Under det konstituerande mötet för B-uppsatserna förekommer inga uppföljningar eller reella frågor. Seminarielidaren frågar visserligen uppsatsgrupperna om vad de planerar, men dessa frågor ser jag som strukturerande och uppmanande.

C-seminarierna innehåller uppföljningar (fem under fyra seminarier) och reella frågor (tre). Den mest odiskutabla uppföljningen står Kerstin för. Under ventileringen av Mats & Leifs uppsats om lönediskriminering säger opponenter:

(47) Uppföljning under uppsatsseminarium

Rebecka [opp]: Det är ju så att produktiviteten skiljer sig åt mellan såna arbetsplatser.

Kerstin [sem.led.]: Du har en poäng där. Och om produktiviteten är lägre på en arbetsplats borde männen söka sig bort. (EO19)

Kerstin tar explicit avstamp i Rebeckas yttrande och bygger därefter på med nytt innehåll.

Under ett seminarium uppträder tre uppföljningar samlat. Man kan diskutera om de är äkta uppföljningar, eftersom det läraren lägger till inte har genererats av studenternas yttranden. Det är yttrandenas anknytning till föregående yttranden som givit kategoriseringen (jfr Nystrand 1997 och s. 57 ovan):

(48) Samlade uppföljningar under uppsatsseminarium

Elin [opp]: Det hade varit intressant med en empirisk bit, att få se lite av verkligheten. Sen hade vi nog velat ha mer teori när det nu är teoretiskt. Vi vet inte hur mycket det finns skrivet om det här, men man undrar det.

Jörgen [sem.led.]: Det ni menar är: är det ett representativt urval ur litteraturen? [till resp:] Vad vill du svara? Ska vi ta den första frågan först: Opponenterna tycker det vore intressant med mer empiri?

Ellen [resp]: Absolut, det hade det varit. Jag tänkte göra en jämförelse av olika märken, om prissättningen. Men jag vet inte, jag gjorde inte det. De teorier som fanns ville jag undersöka närmare. Och så är jag ingen höjdare på ekonometri, det skulle inte ha gått att dra slutsatser i alla fall.

Elin: För en empirisk jämförelse hade du kunnat välja Nike och nåt annat. Det hade varit intressant för att få en uppfattning, är det sant det som står i teorin?

Jörgen: Det här är en viktig sak. Ofta blir empiriska uppsatser intressanta. De är ändå ett bidrag, om ingen annan har gjort undersökningen tidigare. Men det kan vara väldigt bra med litteraturstudier också. Det beror på hur de görs.

Frida [opp]: Men du står på säker mark, om det inte finns osäkerheter i grundmaterialet förstås.

Jörgen: Om det finns osäkerheter i grundmaterialet så betyder det inte att det är en dålig uppsats. Men då är det avgörande om ni själva förstår det och diskuterar problemen. Det kan höja uppsatsen väldigt mycket. Säkra slutsatser är ju trevligt, men det är inte dåligt om man inte kan dra såna. Huvudsaken är att man har distans och kan se problemen, att ni visar att ni kan behandla dem.

- Elin: Sen var det den andra frågan: När det nu är en litteraturstudie, kunde det ha varit mer litteratur? Är det här representativt?
- Jörgen: Egentligen ska jag hålla mig i bakgrunden, men jag tänkte som ni och gick till ett uppslagsverk, MacMillan, och slog upp: [referat om forskningsläget] Det är ofta bra att börja med en sån översikt, det hade varit bra här.

I det här avsnittet har jag kategoriserat tre yttranden som uppföljningar: Jörgens andra, tredje och fjärde tur. Den andra turen bygger han upp ungefär som Kerstin ovan: han tar avstamp i opponentens yttrande och bygger vidare. Skillnaden är att det han bygger är allmänt pedagogiska värderingar om uppsatser. Detta gäller även hans tredje tur. Kedjeaspekten finns här i referensbindningen till opponentens föregående yttrande, ”osäkerhet i grundmaterialet”. I Jörgens fjärde tur finns både allmänna uppmaningar om uppsatsarbete och encyklopediska kunskaper. Eftersom han förberett detta hade han säkert kommit med dessa upplysningar (denna kritik mot respondenten) ändå, men nu lägger han in dem som en länk i en kedja som opponenterna startat: har respondenten tagit med relevant litteratur?

I exempel (48) syns också ett fall där läraren omformulerar studenters yttranden till en mer akademisk diskurs. ”Vi vet inte hur mycket det finns skrivet om det här” blir – i en explicit omformulering – ”är det ett representativt urval ur litteraturen?” Lägg också märke till hur Elin senare använder den mer akademiska formen, dvs. Jörgens omformulering har fungerat som en stöttning.

I Jörgens andra tur tar han också upp ämnets kunskapsbygge: en empirisk uppsats kan bidra med ny kunskap. Det händer några gånger under observationerna att lärare berör det gemensamma kunskapsbygget, t.ex. under föreläsningen inför C-seminarierna:

Alla vetenskapliga upptäckter är preliminära – eller okej, några saker inom matematiken har man väl svårt att tänka sig att de skulle ändras. [...] Det ni har analyserat kan ses från andra synvinklar. Ni får ett mikroperspektiv på hur vetenskaplig forskning går till, inget är slutgiltigt. I kritik av uppnådda resultat utvecklas ämnet. (Föreläsning inför C-seminarier)

Totalt måste man säga att kedjeaspekten är svag i undervisningen. Dels gör den höga andelen storföreläsningar att reella frågor och uppföljningar av naturnödvändighet blir ovanliga, dels är de även under seminarier och gruppundervisning mycket få. Visserligen har jag studerat en liten andel av undervisningen, men den jämnt låga frekvensen av kedjerelaterade språkliga fenomen i observationerna tyder på att de totalt sett är få.

5.4.2 Perspektivaspekt

I de kvantitativa analyserna nedan särredovisar jag de undervisningstillfällena som inleder uppsatsarbetet på B- och C-nivå. Motivet är att deras innehåll inte är det normala för undervisning i ämnet – ekonomiska resone-

mang eller granskning av dem – utan främst praktiska spörsmål kring uppsatsarbetet. Lärarna och studenterna har olika talutrymme i olika genrer, vilket man får komma ihåg när man tolkar värdena. Vid tolkningen ska man också komma ihåg att talåtergivningen inte är helt ordagrann. (Jfr kapitel 3.)

Adversativa konnektiver används av lärarna under föreläsningar ca 11 gånger per timme och 6 gånger vid gruppundervisning. När de talar om uppsatsarbetet används betydligt fler, över 20 per timme. Detta stöder tanken att färre perspektiv kommer fram inom matematisk-logiska resonemang – och mellan olika resonemang. Visserligen kan brister i anteckningarna spela in, men eftersom skillnaden är så stor får den betraktas som relativt säker. Studenterna använder ca 16 adversativa konnektiver i timmen under de lektionstillfällena då de kommer till tals, dvs. gruppundervisning och uppsatsseminarier.

Värdena för föreläsningar är mycket jämna mellan A- och B-nivå, vilket även det tyder på att talåtergivningen och analysmetoden är någorlunda rättvisande. Ingen tydlig förändring under undersökningsperioden kan ses.

När det gäller perspektivmarkörer använder lärarna 3–4 per timme oavsett lektionstyp, flest dock när de går igenom praktiska uppsatsfrågor. Studenterna använder 7–8 perspektivmarkörer under lektioner där de kommer till tals mer än undantagsvis. Någon utveckling kan man inte se. Alla värden är lägre än i historia, utom studenternas användning av adversativa konnektiver (se s. 228).

Perspektiv ställs ganska ofta emot varandra i studenters yttranden, mer sällan i lärarnas. Perspektivmarkörer används även ofta för att markera intersubjektivitet, t.ex. att stödja sitt eget yttrande. Exempel på när lärare ställer perspektiv mot varandra är följande (perspektivmarkörer med kapitäl, adversativa konnektiver understrukna):

(49) Perspektiv i alteritet, lärares yttranden

Där finns det två teorier: tillväxtteorin och Solow-modellen. TILLVÄXTTEORIN FÖRSÖKER FÖRKLARA tillväxt i K och A. SOLOW-MODELLEN FÖRKLARAR vart kapitalstaten är på väg. (EO6)

[...] det här är en punkt där JAG BRYTER MOT Schotter. Vi får tänka på att HAN SKRIVER [...] (EO9)

JAG KOMMER INTE RIKTIGT ÖVERENS med övningslärarna där, DE TYCKER att man ska kunna rita de grundläggande kurvorna också. Men det viktiga är att förstå och kunna motivera. (EO12)

Perspektivskiftena kan som synes handla om olika teorier/modeller eller avvikande synsätt på olika nivåer. Teorier presenteras dock mycket sällan så här i direkt anslutning till varandra, och det blir då mindre tydligt om eller att de konkurrerar. Som i det här fallet kompletterar teorier ofta varandra mer än konkurrerar. De försöker inte förklara exakt samma sak, utan behandlar mer samma område. I det senare fallet fastslår läraren, efter ett *men*, vad som är den ”riktiga” uppfattningen.

Exemplen i (49) är ungefär hälften av fallen då lärare använder perspektivmarkörer i samband med alteritet. Detta är alltså ovanligt totalt sett.

Det är som sagt vanligare att studenterna använder perspektivmarkörer i samband med alteritet. Detta har förstås att göra med de genrer där de yttrar sig: uppsatsventileringar och A-seminarierna som har ett inslag av olika perspektiv. Några exempel:

(50) Perspektiv i alteritet, studenters yttranden

ENLIGT URBAN BÄCKSTRÖM sköter de sitt jobb jättebra. Men det är väl ANDRA SOM INTE HÅLLER MED om det. (EO7)

DU ÄR MYCKET INNE PÅ arbetstagaren, VI UTGÅR FRÅN arbetsgivarens situation. (EO19)

Det första exemplet kommer från ett A-seminarium, det andra från ett uppsatsseminarium. Det är alltså såväl studenternas egna perspektiv som perspektiv från litteraturen som kommer fram.

Särskilt under gruppövningen med den odisputerade läraren förekommer dessutom många frågor inledda med *men*, t.ex. ”Men ska det vara y där?” (EO5). Dessa frågor konstruerar en alteritet i och med att de ofta är kritiska och förutsätter ett divergerande perspektiv.

Många gånger i materialet används dock perspektivmarkörer för att konstruera intersubjektivitet. Främst studenterna använder perspektivmarkörer för att stödja sin egen syn eller sitt eget handlande. I form av referenser är som bekant detta ett mycket frekvent sätt att stödja sin argumentation i akademiska sammanhang, men här handlar det inte bara om referenser:

(51) Perspektiv i intersubjektivitet, studenters yttranden⁴⁹

Jag tror det, DET STÅR I BOKEN. (EO5)

ENLIGT EKONOMISK DEBATT ska man inte ha punkt. (EO20)

Så här har VÅR HANDLEDARE OCKSÅ TOLKAT DET. (EO20)

Studenter har rimligen större behov av att styrka sina yttranden med yttre källor o.d. än lärarna i undervisningssituationer, där de är givna auktoriteter. När lärarna markerar intersubjektivitet med liknande medel är det i stället ofta med hänvisning till nationalekonomin som ämne:

(52) Perspektiv i intersubjektivitet, lärares yttranden

NATIONALEKONOMER TYCKER inte heller att deras modeller alltid stämmer. (EO4)

Det gäller att veta vad man ska skriva om, det vill säga ha en god frågeställning, väl avgränsad – ”god” då UR NATIONALEKONOMISK SYN PUNKT. (EO14)

⁴⁹ ”Jag tror det” i första citatet har jag utifrån kontexten tolkat som mer epistemiskt än perspektivmarkerande.

NATIONALEKONOMER TÄNKER PÅ hur många timmar man jobbar när man pratar om arbetskraftsutbudet. (EO22)

Detta går förstås att jämföra med användningen av *vi* med referensen ”vi nationalekonomer” (se s. 91). Användningen kan här ses som utslag av en socialiserande ambition från lärarnas sida, men också eventuellt som ett sätt att fokusera intersubjektivitet framför alteritet.

Jag vill också visa ett par exempel med interaktion där divergerande perspektiv, dvs. alteritet, hanteras olika, och där jag inte bara ser till de två variablerna perspektivmarkör och adversativ konnektiv. I det första fallet kommer en student med en kritisk fråga under en föreläsning på A-nivå, där läraren går igenom hur räntor fungerar för en konsument:

(53) Divergerande perspektiv utan konflikt, föreläsning

Student: Men då förlorar han ju på det?

Lärare: Visst, men jag var rädd att den diskussionen skulle dölja huvudprincipen. Men det är alldeles riktigt. [...] Det viktiga är att förstå principen. (EO6)

Läraren har här alltså avstått från att problematisera och ge olika aspekter på ett skeende, vilket en student ifrågasätter. Läraren hanterar alteriteten utan att konflikt uppstår; han verkar inte uppfatta den som ett hot. Han döljer eller förnekar inte heller det divergerande perspektivet. Under samma föreläsning efterfrågar en student ett alternativt perspektiv (”Varför lånade man mer förr? Hade man en annan syn på ekonomin då?”). Läraren påpekar i sammanhanget att den teori man just tagit upp kan kritiseras (”Lägg märke till att Ricardoekvivalensen kanske inte håller!”). Dessa fall tyder på att när studenterna aktualiserar divergerande perspektivaspekter, kan lärarna hantera det på ett öppet sätt.

I ett annat fall kommer en student med ett inlägg som läraren uppfattar som kritik. Läraren har avrått uppsatsskribenter från att göra undersökningar för uppdragsgivare:

(54) Divergerande perspektiv som konflikt, föreläsning inför C-uppsatsarbetet

Student: Jag har en fråga om grundforskning kontra uppdragsforskning. JAG TYCKTE MIG skönja en viss misstänksamhet mot uppdragsforskning där.

Lärare: Inte generellt.

Student: Men kan du utveckla det? Var det ett riktigt intryck jag fick?

Lärare: Ni får respektera min erfarenhet som handledare. Det blir ofta ingen uppsats. En tjej till exempel skulle skriva om ett projekt som ett företag hade i Latinamerika. Sen kom hon efter ett par månader och sa att projektet lagts ner. Dessutom kan det vara svårt att sätta i klackarna och säga ”Jag kan inte säga nåt om vid vilken prisnivå efterfrågan maximeras” om man är student.

Student: Okej, det var mer en generell fråga, JAG UPPFATTADE en viss skepsis.

Lärare: Vi kan inte ta den diskussionen här. JAG HAR INGET EMOT att ni skaffar kontakter. Men uppsatsen ska inte ha för vaga kriterier, risken är att det inte blir nåt. (EO14)

Läraren tycks här tolka situationen som en konflikt – tecken på det är yttranden som kan ses som försvar, ”Ni får respektera min erfarenhet” och ”Vi kan inte ta den diskussion här”. Läraren uppfattar situationen som ett möte mellan två perspektiv, och han tycks vilja undvika situationen. Detta kan naturligtvis bero på tidsbrist eller att han inte ser genren som den rätta för att diskutera principiella forskningsfrågor. Men det kunde också ha att göra med en allmän tendens att undvika alteritet.⁵⁰

Den bild lärarna ger av ämnet framstår inte som präglad av en mångfald perspektiv. Divergerande perspektiv förekommer, men är inte något som lyfts fram i undervisningen. Det händer däremot att intersubjektivitet markeras genom att perspektiv delas explicit. I några fall är ett av de markerade perspektiven ”verkligheten”, t.ex. ”I verkligheten skiftar det hela tiden, men när man ritat en kurva har man bestämt sig för att sätta stopp och bortse från vissa saker” (EO5). I dessa fall explicitgör man de olika perspektiv som det studerade samhället och vetenskapen står för. Men lärarnas yttranden är hela tiden förankrade i vetenskapens perspektiv.

Det händer att lärarna mer handgripligt försöker stötta studenter in i ett vetenskapligt perspektiv. Ett av de få konkreta fallen är följande sekvens från det konstituerande mötet om B-uppsatser:

(55) Från utomakademisk till akademisk diskurs

Lärare: Vad menar ni med kollektiva kostnader?

Student: Ja kan det inte vara typ man har en sjö som blir försurad [...] Fördelar och nackdelar med privat konsumtion.

Lärare: För mig är det externa effekter. (EO10)

Här har studenterna först använt en vetenskaplig term, men på fel sätt. Stötningen går alltså snarast från akademisk via utomakademisk till korrekt akademisk diskurs.

5.4.3 Manifest dialogicitet

Den manifesta dialogiciteten studerar jag i förhållande till undervisningsform eller genre, dvs. i vilka genrer intar studenter respektive lärare olika deltagarroller, inklusive hur de yttrar sig? Jag börjar därför med att redovisa hur stor andel olika undervisningsformer upptar. Därefter ger jag kvalitativa iakttagelser av bl.a. deltagarrollerna under de tre terminerna.

I princip förekommer tre eller fyra undervisningsformer: föreläsning, gruppövning, seminarium och uppsattsseminarium. Jag har dock valt att slå ihop de tre senare formerna till en, kallad gruppundervisning i Tabell 14.

⁵⁰ Läraren verkar dessutom tolka ämnet för frågan på ett annat sätt än studenten, som mest tycks önska en principiell diskussion om uppdragsforskning. Läraren ser endast till uppsatsarbetet. Man kan från A-nivå känna igen att studenter ibland vill diskutera större frågor än undervisningssituationen medger. Sådana initiativ från studenterna minskar dock kraftigt under utbildningens gång.

På C-nivå väljer studenterna två 5-poängskurser av ett utbud alternativ, så här har jag räknat på ett genomsnitt. C-uppsatsmomentet särredovisas. Vid varje uppsatsseminarium behandlas endast en uppsats. Det totala antalet uppsatsseminarier aktuell termin var 32, men de flesta studenter deltar vid de obligatoriska åtta. Stora delar av övrig undervisning är frivillig (se s. 107). Lektionstiden är 2–3 timmar (uppsatsseminarier 1 timme).

Tabell 14. Andel föreläsning resp. gruppundervisning, nationalekonomi (enl. schema)

Nivå	Föreläsning		Gruppundervisning	
	N	%	N	%
A	30	50	31	50
B	26	62	16	38
C uppsatsarbete	2	25	8	75
C övrig undervisning	20	66	10	33
Totalt	78	55	65	45

Andelen föreläsningar ökar alltså något från A-nivå, men är inte påfallande hög. Dock är den högre än i historia, som har 28 % föreläsningar (jfr s. 231).

För att gå över till varje enskild undervisningsform, kan *föreläsningarna* karaktäriseras som storföreläsningar, särskilt på A-nivå. Där deltar ca 500 studenter, på B-nivå ca 70 och på C-nivå ca 40.⁵¹ På A-nivå hålls föreläsningarna dessutom i den stora Aula Magna (se s. 110). Lokalen kan genom bl.a. sin storlek bidra till en mer opersonlig och formell karaktär.

Med tanke på genren samt storleken på gruppen och lokalen är det förvånansvärt många studenter som ställer frågor på A-nivå. Det ställs fler frågor om själva ämnet (12 på två föreläsningar) än rent praktiska frågor (sju stycken). Exempel på en ämnesfråga är ”Varför faller räntan?” (EO6?) och en praktisk ”Är det kryssfrågor på tentan?” (EO4). På B-nivå händer det, trots att gruppen och lokalen är mindre, endast någon enstaka gång att en student ställer en fråga.

Totalt sett är föreläsningarna, särskilt på B-nivå, mycket monologiska när man ser till den manifesta dialogiciteten. Möjligen kan man se det gemensamma handlandet (se s. 74) som ett undantag från detta. Förutom att studenterna ritar av kurvor m.m., talar läraren ofta i *vi*-form och ställer frågor som leder vidare i det logiska resonemanget. Här är det alltså inte en enda aktör som är aktiv, men handlandet är knappast dialogiskt. Man gör samma sak samtidigt mer än att agera gentemot varandra.

Även under *gruppövningen på A-nivå* är gemensamt handlande frekvent. Här går läraren alltså igenom svaren på övningar som studenterna ska ha gjort hemma. Dessa svar har ofta formen av kurvor, som studenterna ritar av eller åtminstone jämför med de egenhändigt ritade. Stress uppstår bl.a. för att alla ska hinna rita av varje kurva.

⁵¹ På C-nivå har jag som sagt endast observerat uppsatsarbetet. Vid de två föreläsningarna inom detta moment deltar 30–50 studenter.

Den här lektionen (med 18 studenter) har som sagt en mycket speciell form, där studenterna ställer en stor mängd frågor. Frågorna har många gånger karaktär av krav, dvs. studenterna kräver tydliga och korrekta svar från läraren. Man kan säga att deltagarrollerna under denna lektion är i princip motsatta de vanliga i undervisning – det är studenterna som dominerar och ställer frågor (även kritiska). Läraren är i detta fall en D-student. Det börjar med att en student frågar läraren ”Har du rättat våra duggor nu, Nina?” Tonen är uppfordrande, och man får ett intryck av att studenten ser läraren som servicepersonal. Andra liknande inlägg är ”Skulle du kunna gå igenom jättefort från början?” och ”En gång till!” (dvs. en uppmaning helt utan ansiktsskydd).

Därefter händer det att studenterna frågar med kritisk underton, t.ex. ”Är det inte LM-kurvan som skiftar?” och ”Är det inte tvärtom?” Detta kan man tolka som att vissa studenter inte har så stor tilltro till lärarens kunskaper. Andra studenter kan däremot inte skilja denna lärare från de disputerade föreläsarna och ställer frågor som ”Tror inte du att priserna kommer att stiga nu?”, vilket läraren besvarar med ”Herregud, frågar du *mig* det!”

Även under *A-seminarierna* (med ca 20 studenter) händer det att studenter frågar, men frågorna ställs då oftast till den redovisande gruppen. Här är situationen en helt annan: en grupp studenter har läst en mängd litteratur (som även övriga studenter ska ha läst och skrivit om), och denna grupp redovisar muntligt svaren på vissa uppgifter. Medstudenterna och läraren frågar, den redovisande gruppen och ibland läraren svarar, och dessa tre deltagargrupper kommer också med argumenterande inlägg. Även om lärarens ord givetvis väger tyngst när det gäller åtminstone encyklopedisk kunskap, är rollerna alltså mer jämställda än inom de övriga undervisningsformerna. Diskussionen kommer igång integrerat med redovisningen. (Se exempel (46) ovan.)

Vid det *konstituerande mötet inför B-uppsatsarbetet* (med ca 30 deltagare) är undervisningsformen ganska bunden och konventionell. Läraren går först igenom praktiska instruktioner och generella faktorer om uppsatsarbetet, och frågar sedan varje uppsatsgrupp om deras planer samt ger råd och tips för olika ämnesval. Ett par praktiska frågor från studenter förekommer. Det är ganska tydligt att genren inte är känd för alla studenter, eftersom många blir nervösa och viskar med den andra i uppsatsgruppen när läraren börjar fråga om ämnesvalet (man har inte skrivit PM eller liknande på det här stadiet). Här är det alltså läraren som kräver svar från studenterna. Studenterna anpassar sig till genren och ifrågasätter t.ex. ingenting (möjligen kan man ana en kritik bakom frågan ”Vi går inte igenom den färdiga uppsatsen, gruppen och du?”). Läraren uppträder som en auktoritet som ger välvilliga råd.

De två *föreläsningarna inför C-uppsatsarbetet* (med ca 30 resp. 50 studenter) domineras av lärarna. De ber flera gånger om frågor från studenterna, men bara under det ena tillfället förekommer ett par frågor. Även här

kan det i en fråga finnas en underliggande kritik (se exempel (54) ovan), men totalt sett intar studenterna en passiv roll.

C-uppsattsseminarierna, som har mellan 8 och 30 deltagare, är inte så formellt strukturerade. Mellan en och sex frågor eller synpunkter från andra studenter än opponenter förekommer per uppsatsventilering. Flera av frågorna ställs till läraren och gäller formalia och andra "hur är det"-frågor. Förutom synpunkter på uppsatsernas utformning, formalia osv. kommer vissa studenter med inlägg i sakfrågan, t.ex. "Varför skulle branscher med många kvinnliga chefer ha lägre diskriminering?" (EO19).

Vid mina observationer är studenterna kanske inte så passiva som lärarna uppger i intervjuerna (s. 116), men någon livlig diskussion kan man inte heller tala om. Flera studenter har ingen uppsats med sig, och har därmed knappast läst den. Under ett seminarium, där endast en student utöver de berörda yttrar sig, försöker seminarieledaren Reine en lång stund uppmuntra och invänta inlägg. I vissa fall har inte ens opponenter så mycket att säga. Jörgen låter uppgiven när ett par opponenter redan efter ca 20 minuter sammanfattar sina synpunkter: "Menar ni att ni är färdiga? Det är bra om man kan ta upp en diskussion utifrån nånting i uppsatsen också ..." (EO16). Under Kerstins seminarium håller dock opponenter (integrerat med andras synpunkter) på ca en timme och flera inlägg görs än under de övriga observerade seminarierna.

Seminarieledarnas deltagarroll är förhållandevis dominerande. Att strukturen inte är så formell kunde tänkas bidra till en ökad dialogicitet, en livligare diskussion med flera olika deltagare, men här innebär det främst att lärarna deltar mer. De har i genomsnitt ca 25 turer efter det att opponenterna har börjat, dvs. exklusive seminariets inledning. I genomsnitt sex turer handlar om uppsatsformalia och fyra om metakommentarer, bl.a. uppmaningar till studenter att komma med synpunkter. Majoriteten av lärarnas yttranden handlar om uppsatsens innehåll, ger värdeomdömen etc.

Troligen kan man delvis relatera lärarnas aktiva roll till att detta är studenternas första uppsattsseminarier. Studenterna tycks behöva en del hjälp med seminariestrukturen. Seminarieledaren får t.ex. fråga respondenten om opponenterens sammanfattning är korrekt (EO22, se även exempel (48)). Lärarens yttranden kan därmed ofta ses som stöttning.

Någon övrig undervisning har jag alltså inte studerat på C-nivå, och en uppgift från intervjuerna kan behövas som komplement. En lärare uppger att studenterna blir tystare när undervisningen bedrivs på engelska, vilket är vanligt på C-nivå. Däremot säger samma lärare att studenter på C-nivå totalt sett diskuterar mer än studenter på tidigare nivåer.

Sammanfattningsvis får man bedöma den manifesta dialogiciteten som svag i undervisningen. Studenterna verkar inte skolas in i en ökande dialog, utan tvärtom.

5.5 Summering

En sammanfattning av analyserna finns i kapitel 10.

Studenterna tycks inte självständigt använda de medierande redskapen i undervisningen, men detta resultat är osäkert. Eftersom jag inte observerat någon gruppundervisning på B- och C-nivå kan jag inte uttala mig om hur det ser ut där, och det tycks troligt att just gruppundervisning ägnas praktiska övningar där studenterna tar alltmer aktiv del. Denna undervisning sägs bestå av räkneövningar, men inte skrivande eller läsning av litteratur med olika perspektiv (som på A-nivå). Det finns dock faktorer som talar emot att studenterna skulle bli mer aktiva. På C-nivå bidrar den stora andelen undervisning på engelska enligt uppgift till att studenterna blir tystare. Studenterna är uppenbart ovana vid seminarieformen när de når C-nivå, vilket tyder på att de inte varit så aktiva, åtminstone inte interaktiva. Det finns alltså ingen tydlig bild. Att de centrala medierande redskapen som forskarna använder är svåra kan man dock konstatera, bl.a. av de frågor studenterna ställer och av intervjuer.

Att dialogiciteten i undervisningen är förhållandevis svag framstår som säkrare, bl.a. därför att mina resultat är triangulerade med olika metoder. Andelen föreläsningar är högre än i historia. Mycket få reella frågor och uppföljningar från lärarna förekommer, och kunskapsbygget betonas inte. Studenternas deltagarroll blir mer passiv under utbildningens gång (här också med en viss reservation för brister i materialet), medan lärarna till och med på C-uppsatsseminarierna är ganska dominerande. Perspektiv ställs sällan emot varandra, och lärarna markerar fler olika perspektiv när de går igenom praktiska uppsatsfrågor än när de undervisar i ämnets kärna. I början av utbildningen betonar studenterna ofta divergerande perspektiv, men i slutet används perspektivmarkörer mest för att betona intersubjektivitet.

Sammantaget visar analyserna alltså att dialogiciteten är svag i undervisningen, medan det är svårt att bedöma hur approprierade redskapen blir för studenterna. Analysen av deras skrivande i nästa kapitel kan förhoppningsvis visa detta tydligare.

6 ”Vi gör först följande antaganden ...” Nationalekonomistudenter skriver

Hur skriver studenterna under de olika stadierna av sin studietid? Materialet till dessa analyser är de 21 texter jag valt ut från olika nivåer, betygsgrupper osv. (se s. 45). Samtliga texter är skrivna i grupp (i de flesta fall i par), vilket är det normala i nationalekonomi.

För A-nivå kommer texterna från de seminarier i makroteori som beskrivits i kapitel 5. Texterna baseras på frågor i ett kurskompendium.⁵² Frågorna begär omväxlande diskussion, förklaring, redogörelse och jämförelse. Tre frågor är i ja/nej-form, men kräver förstås implicit mer än så (t.ex. ”Kan utvecklingen av arbetslösheten 1991–1997 förklaras av en kombination av den kraftiga konjunktturnedgången i början av 1990-talet och strukturella problem på arbetsmarknaden?”). Texterna är på i genomsnitt 550 ord. Ett par är handskrivna medan de flesta är skrivna på dator.

De här texterna är inte representativa för skrivandet på A-nivå. Det mesta studenterna lämnar in denna termin är korta tentasvar, ibland med kryssfrågor, som därför inte är tänkbara som material. Jag har alltså valt texterna från A-seminarierna just för att de visar ett av de få fall där löptext skrivs på A-nivå. De liknar till den yttre formen ganska mycket de hemtentor som utgör motsvarande material inom historia, och har också skrivits i en liknande situation: inte som salsskrivning, men med frågor som till stor del styr innehåll och form. Det är också intressant att se hur studenter i nationalekonomi hanterar frågor som efterlyser diskussion o.d. Man ska dock komma ihåg att seminariet och texterna hör till undantagen. De hör också till en annan genre än uppsatserna. Av dessa två skäl tar jag inte med texterna från A-nivå i alla analyser.

En annan viktig fråga vad gäller materialvalet är om det studenterna skriver på B-nivå verkligen ska karaktäriseras som uppsatser, jämförbara med vad studenter i andra ämnen skriver som examination på dessa nivåer. I officiella skrifter kallas uppgiften på B-nivå, och ibland på C-nivå, för specialarbete. Min bedömning är dock att man kan använda benämningen uppsats. Dels används denna benämning oftast av deltagarna i intervjuer och inom undervisningen, även i vissa skrifter. Dels överensstämmer flera genredrag som disposition och formaliaregler med den gängse för uppsatser inom högre utbildning.

⁵² Texterna i materialurvalet utgår inte från exakt samma frågor, men tre av texterna besvarar samma frågor, medan fyra besvarar i sin tur samma frågor.

Den läsare som först vill ha en överblick över uppsatserna kan gå till Tabell 15 och Tabell 16 som börjar på s. 147. Där framgår också vilka betyg uppsatserna fått.

6.1 Medierande redskap

Använder studenterna samma redskap som de professionella forskarna eller andra? Sker någon utveckling i detta avseende? I det här avsnittet söker jag efter de redskap som togs upp i kapitel 4, men också allmänvetenskapliga redskap och dem som historiker använder (se 7.2.1), detta för att minska risken för att styras av mina förväntningar.

De medierande redskap som förekommer inom citat och referat beaktas inte, eftersom de inte används av studenterna utan i den refererade källan. Nedan tar jag därför främst upp fall där redskapen används i mer självständiga textavsnitt (jfr 6.2.3). Analysen är inte strikt kvantitativ, men givetvis ser jag på tendenser.

Resultaten visar att studenterna på C-nivå bemästrar fler av ämnets centrala redskap än på tidigare nivåer: modell, kurva, matematiska tecken, antagande och prognos. Ett visst kritiskt-dialogiskt resonemang på tidigare nivåer ersätts alltmer med ett matematiskt-logiskt.

6.1.1 Modeller och matematiska tecken

I samtliga C-uppsatser används någon form av nationalekonomisk modell, men bara i en av B-uppsatserna:

(56) Egenproducerad modell, B-nivå

Vi gör först följande antaganden om att vår TV-innehavare är *nyttomaximerande* med nyttofunktionen $u=P$. Ytterligare ett antagande är det om *själviskhet*, vilket innebär att han enbart bryr sig om sin egen nytta och inte ser några moraliska betänkligheter med att eventuellt inte betala avgiften.

U (underhållningsvärde)= Detta står för programutbudets värde.

A = TV-licensavgiften.

p = sannolikheten att åka fast, ett tal mellan 0 och 1.

Detta gör att vi kan beräkna nyttan av att betala eller inte betala licens. Vi kan ställa upp följande vinstfunktioner;

$E \pi(\text{betala})= U-A$ (Alex, Daniel & Göran, B-uppsats s. 7f)

Alex, Daniel och Göran har konstruerat en egen modell. Försöket verkar dock inte ha imponerat, eftersom de fått G i betyg. Lägg också märke till den utomakademiska formuleringen ”åka fast” samt att skribenterna gör rationalitetsprincipen (se s. 81) explicit.

I C-uppsatserna är det vanliga att använda en etablerad modell. I några fall utvecklas och anpassas modellen, t.ex. av Helen och Magnus som baserar sig på "en enkel oligopolmodell" (C-uppsats s. 12). I sexton nummerade steg gör de antaganden, lägger in variabler etc., tills de kommer fram till vissa prognoser. Detta tar upp sex sidor.

Jans och Jacobs uppsats består av ett test av olika modeller, så här är modellerna förstås mycket dominerande. Efter att ha presenterat modellerna anpassar skribenterna dem enligt studieobjektet. Varje modell går igenom utifrån olika villkor och antaganden. Utfallet är att modellerna ger olika resultat, olika prognoser. Jan och Jacob drar slutsatsen att en av dem är bättre. Detta fyller i princip uppsatsens 18 sidor.

Med citat ur Saras och Kristynas C-uppsats ska jag visa hur modeller kan användas av studenter. Själva modellen kan vara mycket kortfattad:

(57) Modell

$$y_{t+1}-y_t/y_t=f(y_{(0)}, y^*) \text{ (Sara \& Kristyna, C-uppsats s. 13)}$$

Olika långa avsnitt ägnas ofta åt att ange vad de olika variablerna står för:

(58) Beskrivning av modeller

I våra empiriska modeller är tillväxttakten i en tidsperiod beroende av hur ekonomin ser ut i långsiktig balanserad jämvikt (y^*) och av initiala BNP per capita storlek ($y_{(0)}$). [...] Som mått på variabeln ekonomisk tillväxttakt har vi valt tillväxttakt per capita. Denna har vi fått fram genom att beräkna differensen mellan BNP:s värde för det första och det sista året i den aktuella tidsperioden och därefter dividerat denna differens med BNP:s värde för det första året: $y_{t+1}-y_t/y_t$. (Sara & Kristyna, C-uppsats s. 14, understrykning i orig.)

Modellerna används sedan genom logiskt resonemang eller datakörning. I Saras och Kristynas fall redovisas detta i form av tabeller som beskrivs och diskuteras i löptextform. Därefter tolkar och diskuterar skribenterna ofta utfallet, signifikans och variabelers förklaringsvärde:

(59) Uppföljning av utfallet av beräkning enligt modell

För de två tidsdummies som vi inkluderat i samtliga regressioner för att fånga upp decenniespecifika variationer i data har vi fått negativa koefficienter, både för perioden 1975-84 och för perioden 1984-95. Dessa är i alla regressioner signifikanta på 5%-nivån. Vi tolkar detta som att det hände något i Afrika som påverkat tillväxten negativt under dessa tidsperioder jämfört med perioden 1965-74. Möjliga förklaringar är att under 70-talet kom oljekriserna som kan ha påverkat utfallet för perioden 1975-84 och under 80-talet föll priserna på råvarumarknaden [...] (Sara & Kristyna, C-uppsats s. 28)

Matematiska tecken ingår ofta i modellerna. I modellen ovan ingår funktionstecken (f) och nedsänkta tecken, vilket är vanligt (liksom upphöjda). Pi-tecken (π) förekommer i andra modeller, liksom sigma (Σ), alfa (α)

m.m. Matematiska tecken återfinns mycket mer frekvent i C-uppsatserna än tidigare.

I C-uppsatserna förekommer också något fler och mer omfattande beräkningar, även utanför modellerna. Men även en B-uppsats, Hans och Ingers, innehåller flera sidor kalkyl. Hans har även i sin C-uppsats, tillsammans med Rosmarie, ganska avancerade beräkningar. Utanför sina modeller beräknar de bl.a. en ekvation för hur lång tid en viss tillväxt kommer att ta. Därutöver finns hos Juha och Daniel kalkyler med data för inflation under vissa perioder.

6.1.2 Resonemang

Det jag har kallat *matematiskt-logiskt resonemang* förekommer i en minoritet av B-uppsatserna.⁵³ Framför allt matematiska resonemang (där matematiska satser sätts för sig till skillnad från resonemang i löptext) är ovanliga i B-uppsatserna. Det är bara Alex, Daniel och Göran som försöker sig på det (i samband med deras modell, se ovan). Samma skribenter använder även verbala resonemang i löptextform:

(60) Matematiskt-logiskt resonemang, verbalt

En ökad skatt ger personer som arbetar en lägre disponibel inkomst och detta medför att de kan konsumera mindre. Genom minskad inkomst kommer individer att få en lägre budgetrestriktion (om priset på andra varor och tjänster är konstanta) och därför inte konsumera den mängd varor och tjänster de gjorde tidigare. Detta medför att de hamnar på en lägre indifferenskurva och deras nytta kommer att minska. En inkomstminskning skulle medföra att svenska folket kommer konsumera mindre och därav en minskad välfärd. (Alex, Daniel och Göran, B-uppsats s. 12)

Steg för steg visar skribenterna här de tänkta följderna av en åtgärd med logiska markörer som *genom* och *därför* och verbet *medför*. Resonemanget avslutas med en sorts prognos, om än inte så specifik eller belagd.

Samtliga C-uppsatser innehåller logiskt resonemang. Det matematiska inslaget är här mycket större:

(61) Matematiskt-logiskt resonemang med matematiska satser

Nu ska det enskilda facket välja w_i för att minimera sin förlustfunktion. Vi sätter in arbetslöshetsfunktionen i förlustfunktionen och deriverar med avseende på w_i . Om det enskilda facket tar m och w som givet får vi:

⁵³ För att kontrollera min analys bad jag en lärare markera resonemang/analys i ett urval texter. Överensstämmelsen var stor mellan min och hennes kategorisering. Läraren hade dock även som resonemang/analys kategoriserat vissa avsnitt som jag i analysen av manifest dialogicitet kategoriserat som självständig röst. Hennes bedömning var alltså något mer generös än min. På min direkta fråga vad man kallar de mer matematiska avsnitten uppgav hon att detta ”skulle vi nog kalla teoretiskt resonemang (möjligen även modellbaserat resonemang/diskussion)”, men någon vedertagen term tycks inte finnas.

$$-\gamma + u_i \varepsilon = 0 \quad (39)$$

$$u_i = \frac{\gamma}{\varepsilon} \quad (40)$$

I en symmetrisk jämvikt gäller då också att:

$$u = \frac{\gamma}{\varepsilon} \quad (41)$$

och:

$$\frac{\gamma}{\varepsilon} = (-m + w) \quad (42)$$

Följaktligen får vi:

$$w = m + \frac{\gamma}{\varepsilon} = \alpha w + \frac{\gamma}{\varepsilon} \quad (43)$$

$$w = \frac{\gamma}{\varepsilon(1 + \alpha)} \quad (44)$$

Vi ser att variabeln α inte har någon betydelse för arbetslösheten. Graden av konservatism från centralbanken spelar således inte någon roll i ett decentraliserat fall. (Jan & Jacob, C-uppsats s. 17)

Här kan man känna igen flera drag från de professionella skribenternas logiska resonemang: *vi*, verb i presens, konditional bisats, den logiska konnektiven *således*, de numrerade matematiska satserna m.m. Liknande matematiska sekvenser finns i fyra av sju C-uppsatser, varav tre fått VG.

Verbala resonemang i löptextform förekommer också i C-uppsatserna. Ibland har de matematiska inslag:

(62) Matematiskt-logiskt resonemang, verbalt med matematiska inslag

Om vi antar en skattad tillväxttakt på 5 procent för centralstaterna och 3 procent för de västeuropeiska staterna, så skulle konvergens till samma nivå ta ca 28 år och i fall den förra ligger på 4 procent ca 56 år. [not till uppgift om specifik BNP] En sådan utveckling förutsätter att tillväxten är konstant under hela tidsperioden. Enligt den exogena tillväxtmodellen så kommer tillväxttakten att avta för de fattiga länderna då de närmar sig länderna med högre BNP. Således kan man tänka sig att en möjlig konvergens för central-staterna kommer att ta betydligt längre tid än det vi räknat fram ovan. (Hans & Rosmarie, C-uppsats s. 23)

Resonemanget börjar här med ett antagande och innehåller därefter flera prognoser. Även här finns konditional bisats och *således*.

Dialogiskt resonemang förekommer i ungefär hälften av texterna från A-nivå och i de flesta B-uppsatser, men är ovanligt i C-uppsatserna. Att redskapet förekommer i seminarieuppgiften på A-nivå är inte förvånande, eftersom uppgiften baseras på litteratur med olika perspektiv. I svaret från grupp 2 präglar det dialogiska resonemanget hela texten (se s. 158). Tyvärr

vet jag inget om vad skribenterna i grupp 2 läst tidigare. Även andra grupper resonerar i vissa svar (perspektivmarkör med kapitäl och adversativa konnektiver understrukna):

(63) Kritiskt-dialogiskt resonemang, A-nivå

ENLIGT INTERNATIONELLA EXPERTUPPFATTNINGAR BL A OECD, vilket även stöds av många SVENSKA EKONOMER, är det svenska arbetslöshetsproblemet i huvudsak av strukturell karaktär. Av det skälet förordas de [så!] en långtgående avreglering av arbetsmarknaden i syfte att öka flexibiliteten. Dock är det empiriska underlaget för denna konklusion tämligen svag, ty funktionssättet för den svenska arbetsmarknaden har inte ändrats i någon större utsträckning under det senaste årtiondet jämfört med de som var innan.

Således råder det inte helt enade meningar i fallet om det strukturella problemets inverkan på arbetslöshetsnivåerna. Helt klart torde det dock vara att DEN TEORI SOM LINDBECK PRESENTERAR är med sanningen överensstämmande [...] (Grupp 6, A-nivå, s. 2, mina markeringar)

Här varvas alltså perspektivmarkörer med adversativa konnektiver i ett resonemang om olika uppfattningar om arbetslöshet på ett sätt som inte är ovanligt för texter på A-nivå. Alla perspektiven är här knutna till litteraturen, men det finns en egen bedömning på slutet. Det finns också logiska inslag i exemplet, som logiska konnektiver; det dialogiska består alltså främst i de skiftande perspektiven (se även s. 155).

Dialogiskt resonemang förekommer alltså i de flesta B-uppsatser, om än inte så omfattande:

(64) Kritiskt-dialogiskt resonemang, B-nivå

VI HAR till skillnad mot rent företagsekonomiska kalkyler valt att använda en samhällsekonomisk kostnads- och intäktskalkyl, den s.k. **cost-benefit kalkylen**, som modell. Anledningen är att DEN SENARE TAR HÄNSYN TILL samhällsekonomiska effekter så som ökad välfärd, mindre arbetslöshet, etc och inte enbart rent företagsökonomiska vinster och förluster. ETT YTTERLIGARE ALTERNATIV hade varit att utföra en statsfinansiell kalkyl [...] Men då VI HELLRE VILL behandla de samhällseliga effekterna för ”alla medborgare i samhället”, ANSER VI cost-benefit kalkylen vara mer lämplig i detta sammanhang. VI ÄR MEDVETNA OM att en analys av detta slag skulle innehålla flera osäkra faktorer. Detta till trots TROR VI att en liknande kalkyl skulle kunna bidra [...] (Hans & Inger, B-uppsats s. 3, fetstil i orig., övriga markeringar mina)

Skribenterna resonerar först om olika metoder. Efter en tänkt läsarkritik (i näst sista meningen) tar de ställning för en metod. Hans och Inger har tidigare läst matematik respektive statsvetenskap. Möjligen är det ett arv från statsvetenskapen som spelar in här.

I C-uppsatserna är det dialogiska resonemanget i stort sett borta; det förekommer på ett par ställen i ett par uppsatser.

6.1.3 Antagande och prognos

Ett logiskt resonemang inleds alltså prototypiskt med ett eller flera antaganden och mynnar ut i en slutsats som ofta består av en prognos. Både antaganden och prognoser förekommer dessutom utanför logiska resonemang. Antaganden, som anger utgångspunkter för ett matematiskt-logiskt resonemang, markeras ofta explicit med former av *antaga*, medan prognoser känns igen på framtidsuttryck.

Antaganden finns i ungefär hälften av B-uppsatserna och de flesta C-uppsatser. Ett klassiskt exempel på ett antagande som inleder ett logiskt resonemang såg vi i exempel (62). Ett annat exempel är ”Låt oss anta att nyttofunktionen för en representativ konsument ser ut enligt följande [...]” (Helen & Magnus, C-uppsats s. 13).

Men inte alla antaganden är explicit markerade. Det finns också fall som ”Vidare gäller att den aggregerade nominella lönenivån i hela ekonomin är ett genomsnitt av lönerna i de enskilda företagen” (Jan & Jacob C-uppsats s. 9). Den här och andra meningar kan ändå ange utgångspunkten för ett resonemang, dvs. här har jag kategoriserat meningen som ett antagande delvis p.g.a. dess placering i inledningen till ett logiskt resonemang och i anslutning till andra antaganden. Antagandena samlas nämligen också ibland isärskilda avsnitt eller stycken. Så har t.ex. Hans och Inger i sin B-uppsats i ett eget avsnitt samlat en mängd utgångspunkter för sin kalkyl för ett tänkt projekt.

Prognoser finns i en av B-uppsatserna och ungefär hälften av C-uppsatserna. Prognoserna kan vara specifika slutsatser utifrån ett matematiskt-logiskt resonemang, t.ex. ”intäkterna bör öka med 1,1 miljoner kr per år” (Hans & Inger, B-uppsats s. 14). Men de uppträder också på en generell nivå, ibland som slutsats för hela uppsatsen: ”Vår slutsats blir således att om Sverige ansluter sig till EMU, så kommer arbetslösheten att stiga i Sverige.” (Jan & Jacob, C-uppsats s. 21.)

6.1.4 Kurvor och andra sätt att presentera data

Det är i stort sett endast i C-uppsatser som helt egenproducerade kurvor förekommer. I texter från A- och B-nivå citeras kurvor. Den enda B-uppsats som innehåller en någorlunda egen kurva är åter Alex, Daniels och Görans. Det är en handritad och -skriven efterfråganskurva för just deras studieobjekt.

I C-uppsatser händer det också att kurvor citeras, men de flesta är producerade av skribenterna. I ett par uppsatser presenterar skribenterna data från en annan källa i en egen kurva. Men i fyra fall är både innehåll och presentation självständiga (vissa kurvor verkar dock ha fallit ut automatiskt vid datorbehandling). Sophie och Inger redovisar sina residualanalyser, Mats och Leif visar sambandet mellan olika faktorer, och Helen och Manus pre-

senterar bl.a. jämviktspriser. Dessutom innehåller Hans och Rosmaries bilaga flera kurvor med egna analyser.

Data från källor eller egna analyser presenteras även i tabeller och andra figurer. Här finns samma mönster: i B-uppsatser är alla tabeller och diagram citerade, medan C-uppsatserna innehåller flera egenproducerade figurer.

6.1.5 Övriga medierande redskap

För att säkrare kunna jämföra och hävda att vissa medierande redskap verkligen är specifika för de olika ämnena kommer jag här att kort ta upp vilka allmänvetenskapliga, utomvetenskapliga och ev. typiskt historievetenskapliga redskap som studenterna i nationalekonomi använder. (Dialogiskt resonemang togs upp under 6.1.2 ovan. Se avsn. 7.2.1 för definition av historievetenskapliga redskap.)

Exempel på *slutsatser* för hela uppsatser ges i avsnitt 6.2. Mer lokala slutsatser förekommer förstås också. De motsvarar ofta empiriska hävdanden fast mer lokala, dvs. slutsatser av en konkret matematisk analys e.d.

De *förklaringar* som förekommer handlar oftast om studenternas försök att se samband mellan faktorer, förklara ett oväntat utfall e.d. (se exempel (59) ovan). Dessa lokala förklaringar kallas dock ofta av skribenterna själva för *tolkningar*, t.ex.: ”En tolkning av detta är att det kan bero på SCB:s regler om hur de klassificerar personer i åtgärder.” (Sophie & Inger, C-uppsats s. 19f.) Att kalla detta tolkning kan vara nationalekonomers sätt att markera modalitet, dvs. skribent och läsare är överens om att en tolkning är osäker. Explicita tolkningar är dock ovanliga i materialet.

Källkritik är som bekant ett redskap som förekommer inom många vetenskaper. Inom professionell nationalekonomi kallas det sällan eller aldrig just källkritik, utan man talar om brister i data o.d. I ett par uppsatser använder dock studenterna begreppet *källkritik*. (Se vidare s. 161.) Även andra resonemang om data kan ses som källkritik:

(65) Källkritik/resonemang om data

En nackdel med datan för båda undersökningarna är att de inte bygger på individdata, utan istället är branschdata för konkurrensutsatthetsmått, verksamhetsområdesdata för löneskillnader mellan kvinnor och män 1995 samt data över andelen kvinnliga chefer. Vidare var datan från Konkurrensverket över verksamhetsområdet; *Utbildning, hälso- och sjukvård, sociala tjänster och veterinärverksamhet* bristfälligt. Detta kan givetvis medföra att ett missvisande resultat erhålls, eftersom, inom detta verksamhetsområde, dominerar kvinnorna till antalet på såväl tjänstemanna- som arbetarsidan. (Mats & Leif, C-uppsats s. 15, kursiv i orig.)

Källkritik förekommer dock i en minoritet av uppsatserna.

Det teoretiska redskapet *rationalitetsprincipen* är svårt att iaktta i texterna, eftersom det ligger som en implicit grund för nationalekonomin mer än används lokalt.

Dessutom förekommer *beskrivningar, värderingar, definitioner och jämförelser*.

6.1.6 Utveckling

Utvecklingen från B- till C-nivå går helt klart mot att studenterna använder fler av ämnets centrala medierande redskap: kurvor, matematiska tecken, modeller, antaganden, prognoser och logiska resonemang.

På B-nivå finns dock stora problem. Modellerna är svåra, och redskap från andra ämnen används. Ett fall som har dykt upp flera gånger under min analys är Max, Daniels och Görans B-uppsats. Denna grupp är den enda som i B-uppsatsen gjorde försök att använda modell, egenproducerad kurva och matematiska resonemang. Att döma av betyget (G) var lärarna inte helt imponerade av deras försök. De tre har förstått att dessa redskap är viktiga inom ämnet, men försöker använda dem utan att riktigt bemästra dem.

Att öva vetenskapliga redskap är ju också ett syfte med B-uppsatsen. Har skribenterna då lärt sig något av erfarenheterna med B-uppsatsen? Daniels C-uppsats ingår i materialet. Även den fick G i betyg, ger ett tunt intryck och består av stora delar referat, men här används logiskt resonemang, egenproducerade tabeller m.m. Den modell han och Juha använder är från tidigare forskning, dvs. de ger sig här inte på att skapa en egen. En viss utveckling kan alltså ses.

Hur mycket kan Daniel och hans medstudenters problem ha att göra med arv från andra ämnen? Finns det över huvud taget många tecken på konflikter med redskap från andra ämnen eller utomvetenskapliga redskap? Åtminstone förekommer en hel del utomvetenskapliga inslag i B-uppsatser, t.ex. värderingar av teveprogrammets kvalitet och påföljders "saftighet". Daniel och hans medstudenter handlar alltså delvis som tevetittare, inte bara som nationalekonomer. Förutom Daniels fall kan man se liknande inslag av utomakademiska redskap, liksom från andra ämnen, främst i B-uppsatser.

I 6.3 kommer jag att diskutera om skillnaden mellan A-, B- och C-nivå verkligen handlar om utveckling. Här vill jag dock koppla till Wertsch (bl.a. 1998) tankar om de medierande redskapens roll och människors hantering av dem. Det är tre aspekter som här verkar relevanta: människors motstånd mot redskap samt de begränsningar respektive vinster redskapen innebär.

Att studenterna främst på B-nivå knappt ens har bemästrat redskapen (jfr s. 33) kan ha att göra med ett motstånd mot redskapen. Några studenter tar i intervjuer upp angränsande frågor. Fredrik och Sverker tycker att det resonerar alldeles för mycket, och Ia säger: "Jag har egna värderingar som inte kommer in i ämnet." Inger (tyvärr den enda av de refererade här som även har uppsatser med i materialurvalet) uppger att hon läser nationalekonomi för att det då är lättare att få jobb, men att ämnet inte ger henne några kunskaper som hon använder. Det är alltså inte så självklart att studenterna

är motiverade att appropriera det nationalekonomiska sättet att tänka och handla, och den bristfälliga hanteringen av redskapen i B-uppsatser kan ha med det att göra.

Redskapens begränsande egenskaper tas upp av Ia, som anser att nationalekonomer låter sig styras av sina modeller i stället för att ha dem som hjälpmedel. Hon är frustrerad över modellernas begränsningar och tycker att de behöver utvecklas, men avråds av sina handledare att använda modeller, både i B- och C-uppsatsen. Fredrik och Sverker menar att modeller och teorier ofta är utformade för amerikanska förhållanden. När de i B-uppsatsen försöker applicera en teori på Sverige, ”då faller alla de här amerikanska grejerna, då står man där ute i kylan”.

Kan studenternas användning av redskapen visa på någon förändring vad gäller kunskapssyn? Den tydligaste kopplingen här tycks vara den till resultatet att modellanvändning och matematiskt-logiskt resonemang ökar. Dessa redskap hör ihop med praktikgemenskapens rationalistiska synsätt (se 4.1.3). Även här finns en koppling till Wertsch (1998:73ff), som menar att de medierande redskapen påverkar tanken hos den som använder dem. Det är svårt att föreställa sig att de studenter som använder och åtminstone har påbörjat sin appropriering av dessa redskap inte har påverkats till en viss grad i sin kunskapssyn, och det mot en rationalistisk kunskapssyn.

6.2 Dialogicitet

Den typ av dialogicitet som återfinns i studenttexterna analyseras nedan med början i kedjeaspekten, därefter perspektivaspekten och till sist den manifesta dialogiciteten.

6.2.1 Kedjeaspekt

Inom nationalekonomin förväntas inte studenterna bidra med ny kunskap genom sina uppsatser. Uppsatsens syfte är inte i första hand att komma med ny empiri, utan att analysera ekonomiska problem (Anvisningar för specialarbetet och Uppsatsarbete på påbyggnadskursen). Enligt en uppsatsansvarig är det på C-nivå ”extremt ovanligt att det kommer nåt som kan uppfattas som forskningsmässigt”. Först från D-nivå händer det att uppsatser t.ex. citeras av forskare. Detta gäller ämnet i stort, inte bara institutionen i Stockholm: ”Inom ämnet ser man inte [...] C-uppsatsen som något bidrag till kunskapsutvecklingen utan dess syfte är att erbjuda en kritisk och självständig fördjupning av ämnesstudierna.” (Härnqvist 1999:104.)

Men studenter kan också i olika hög grad delta i en ämnesintern dialog, positionera sig olika mycket, kritisera tidigare forskning eller ej osv. Vad jag kan bedöma med ledning av texternas är dock deras *potential* att delta i en ämnesdialog eller kunskapsbygge, inte om de verkligen gör det.

Analysmetoden beskrivs i 0. I stora drag undersöker jag om och hur tesen placeras inom disciplinen genom t.ex. ämnesspecifika termer samt om övriga hävdanden är empiriska, teoretiska, politiska eller utomvetenskapliga. För teoretiskt hävdande har jag här tillämpat en något vidare definition jämfört med för den professionella diskursen. Det är knappast aktuellt att en student ”utvecklar den gemensamma basen för forskningen” (se s. 58), och därför har även andra påståenden om teori och metod tagits med. Jag undersöker också om andra inslag, som metod och material, kan anses ämnesspecifika.

Jag tar här inte upp alla hävdanden lokalt i hela texterna, som jag gjorde för forskarnas texter, eftersom denna analys gäller texternas makronivå. Empiriska hävdanden består antingen av tesen eller av matematiska resultat. Alla hävdanden utanför disciplinen avviker inte nödvändigtvis från ämnets tradition, eftersom nationalekonomer ofta gör politiska hävdanden i Ekonomisk Debatt (jfr 4.2.2.1), som studenter dessutom uppmanas efterlikna.

Resultaten visar generellt att potentialen att delta i kunskapsbygget är större på C-nivå, där de teoretiska hävdandena är fler. Även politiska hävdanden är vanligare och tydligare på C-nivå. C-studenterna positionerar sig mer som nationalekonomer och anknyter mer till denna praktikgemenskap än B-studenter.

6.2.1.1 Texter på B-nivå

B-uppsatsernas hävdanden kan sammanfattas som i Tabell 15 nedan. Nyckelbegrepp i teserna har ersatts med jokertecken främst för att anonymisera så mycket som möjligt, men även för att förkorta.

Samtliga uppsatser kan sägas placera sig inom disciplinen i och med att tesen innehåller nationalekonomiska termer.⁵⁴ Ämnesplaceringen kan dock sägas vara svagare i ett par uppsatser, nämligen Max och Rikards samt Lenas och Ylvas, som om man bara ser till tesen skulle kunna vara från ett annat ämne, t.ex. företagsekonomi eller sociologi.

En klart nationalekonomisk metod/modell har bara använts i två uppsatser, Alex, Daniels och Görans samt Hans och Ingers. Men det är snarast dessa som avviker från den normala B-uppsatsen, som mer brukar basera sig på en litteraturöversikt än på modellanvändning. Sådana mer klassiska B-uppsatser är Lenas och Ylvas samt Mats och Leifs, som båda granskar olika teorier, samt Max och Rikards, som granskar statistik och annan litteratur varav dock en del inte är nationalekonomisk (se nedan).

Ett fåtal uppsatser kan sägas bidra med någon form av ny empiri. Linda och Filippa har gjort en fallstudie över en samhällsätgard, men inte med metod och material inom disciplinen. De använder t.ex. intervju, vilket inte är en gängse metod (en uppsatsansvarig säger: ”Och intervjuer! Som metod!

⁵⁴ I flera fall har jag alltså formulerat om tesen, men givetvis alltid på basis av formuleringar i uppsatsen.

Tabell 15. Hävdanden och andra fenomen inom och utanför disciplinen, B-uppsatser i nationalekonomi

Uppsats	Tes	Inom disciplinen	Utanför disciplinen
Alex, Daniel & Göran (G)	Finansiering av X fungerar ej bra, är äkta kollektiv vara + förslag annan finansiering	Egen modell Empiriskt hävdande	Flera källor Delvis metod Hävdande om kvaliteten i utbudet
Linda & Filippa (G)	Samhällsekonomska bedömningar vid den kommunala åtgärden X saknas	Teoretiskt hävdande (?): Samhällsekonomisk bedömning är en svår metod	Delvis metod och källor Hävdande: Åtgärd X är dålig
Verner & Niklas (G)	Kostnadshöjning av sjukvård och/eller investeringar i hälsa och processeffektivisering kan ge vinster	Litteraturöversikt	Flera källor Hävdande: Viktigt med bra läkare
Max & Rikard (G)	Attityden till privatisering är ofta negativ, men det beror på andra faktorer som påverkar kvaliteten	Litteraturöversikt	Många källor Viss empiri Politiskt (?) hävdande: Viss statlig kontroll efter privatisering är positiv
Lena & Ylva (VG)	Genussystemteorin är den teori som bäst förklarar diskriminering av kvinnor på arbetsmarknaden	Bedömning av teorier	Hävdande att ej nationalekonomisk teori är bäst
Hans & Inger (VG)	Projektet X kan enligt cost-benefit-analys innebära effektivitetsvinster	Empiriskt hävdande Modell	Politiskt (?) hävdande: Man måste göra ngt åt bristen på arbetskraft inom område Y
Mats & Leif (VG)	Ingen av teorierna om lönediskriminering kan ensam förklara lönegapet mellan män och kvinnor	Bedömning av teorier Teoretiskt hävdande: Man bör utveckla modeller som ger säkrare diskrimineringsmått	Politiskt (?) hävdande: Jämställdhetsutredningen kan leda till att arbetsgivare byter lönesättningspolitik

Det går inte hos oss!”). Max och Rikard går igenom sekundärkällor om ett par fall av privatisering, och kan möjligen sägas fylla en kunskapslucka. En av dem har tidigare läst ekonomisk historia, vilket kan anas i sättet att behandla källorna och dra slutsatser, dvs. uppsatsens empiri faller inte naturligt inom ämnet nationalekonomi. Ett par uppsatser innehåller empiriskt hävdande på makronivå, dvs. analyserna utfaller i ett empiriskt resultat. Det är Alex, Göran och Daniel som kommer fram till att den verksamhet de granskar är en ”äkta kollektiv vara” samt Hans och Inger som gör en beräkning enligt en beprövad modell. Men ingen av dessa uppsatser kan direkt sägas fylla någon forskningslucka.

Ett par uppsatser innehåller någon form av teoretiskt hävdande, t.ex. om vilken teori som bedöms som mest hållbar. I Lindas och Filippas fall är dock detta hävdande svagt, bl.a. eftersom det är oklart om det är deras eget eller kommer från icke angiven källa. Ingen uppsats innehåller kritik mot tidigare forskning i ett separat forskningsavsnitt, dvs. som utgångspunkt för uppsatsen. Den begränsade kritik som förekommer är i normalfallet del av en generell bedömning av flera olika teorier.

I många B-uppsatser, även sådana som fått VG, förekommer grundläggande inslag som så att säga bryter mot ämnets normer och samtidigt för in influenser från andra diskurser. Lenas och Ylvas uppsats utmynnar i ett ställningstagande för en av de teorier de granskat, men den teorin är inte nationalekonomisk, utan historikern och genusforskaren Yvonne Hirdmans teori om genussystemet. Hans och Ingers uppsats bygger på en av författarna framlagd idé om ett projekt i tredje världen. Att de själva är medvetna om ämnets avvikande karaktär framgår av intervjuer och av uppsats-texten:

Det bör framhållas att motivet för vårt projekt inte i första hand är av altruistisk natur, utan framförallt ett försök att reagera på ett i sig allt mer växande problem i Sverige och andra delar av västvärlden, nämligen bristen på välutbildad arbetskraft [...] (Hans & Inger, B-uppsats s. 2, understrykning i original).

Skribenterna tycks här svara på förväntningar och normer i gemenskapen, väl medvetna om att de avviker från dessa. Understrykningen visar att de inser allvaret i sitt val. De försöker att samtidigt ansluta sig till gemenskapens kunskapsbygge och göra ett avsteg från detta genom sitt aparta uppsatsämne. Examinatorerna måste ha accepterat avvikelserna i denna och Lenas och Ylvas uppsats, eftersom båda fått VG.

Studenterna tar i samtliga fall ställning i någon fråga som åtminstone delvis ligger utanför disciplinen. Att hävda något politiskt, som gäller tillämpning i samhället, är som framgått vanligt i Ekonomisk Debatt, och får därför sägas vara normalt för en nationalekonom. Studenterna uppmuntras också att läsa och härma Ekonomisk Debatt. Om det därmed kan sägas höra till genren vetenskaplig uppsats är tveksamt, men B-uppsatsen i nationalekonomi kallas ju också specialarbete.

De flesta B-uppsatser innehåller även ett mer renodlat utomvetenskapligt ställningstagande om frågor som fritidsgårdar för ungdomar, teveprogram, sjukvård och jämställdhet. Med andra ord, skribenterna tar ställning i sakfrågan, inte som nationalekonomer, utan som samhällsmedborgare. Men detta gör de alltså parallellt med mer inomvetenskapliga ställningstaganden.

I samtliga B-uppsatser med betyg G har skribenterna delvis använt källor och/eller metoder som inte traditionellt hör till ämnet. Metod har berörts ovan. Exempel på källor utanför ämnet är här dagspress, sociologisk litteratur och webbplatser för intresseorganisationer. Förutom att alla uppsatser bygger på litteratur och källor inom ämnet (det framgår inte av tabellen,

eftersom det gäller alla), baserar sig alltså många B-uppsatser delvis på utomvetenskapliga källor.

Totalt sett är det påfallande hur heterogena B-uppsatserna är, och hur pass mycket av andra röster och diskurser som hörs i dem.

6.2.1.2 Texter på C-nivå

För C-uppsatserna ser en sammanställning av min tolkning ut som i Tabell 16 nedan.

Samtliga teser placerar skribenterna inom ämnets dialog så till vida att relevanta ämnen behandlas och ämnets terminologi används. Möjligen är detta svagare i Hans och Rosmaries fall.

De flesta använder modeller (se 6.1), och åstadkommer i och med det ett empiriskt hävdande. De flesta kommer också med ett teoretiskt hävdande som här generellt har större tyngd än i B-uppsatserna. Även här bedömer man ofta olika teorier eller modeller i förhållande till varandra, men nu har man i större utsträckning testat dem genom beräkningar, datakörningar osv. På detta sätt ligger C-uppsatserna närmare den professionella praktiken. I Juhas och Daniels uppsats är dock hävdandena av lägre vikt. Deras empiriska test är mycket kort (det är därför jag inte har tagit upp det som empiriskt hävdande), och det teoretiska hävdandet påminner inte om forskarnas. Formuleringen ”inte fungera så bra i verkligheten” kommer direkt från uppsatsen (Juha & Daniel s. 18), dvs. de har inte lyckats forma sitt hävdande till en någorlunda akademisk diskurs.

Ingen uppsats innehåller ren kritik mot tidigare forskning i form av namngivna forskare, men finns implicit i bedömning och test av teorier och modeller. Det sistnämnda finns främst hos Juha och Daniel samt Jan och Jacob – hos de senare mycket mer avancerat.

Hävdanden som är varken empiriska, teoretiska eller politiska är i C-uppsatserna i princip bortrensade, dvs. studenterna undviker att argumentera i sakfrågorna. Två uppsatser innehåller endast rent nationalekonomiska hävdanden, men även politiska hävdanden är vanliga. Av dessa kan man tänka sig att vissa skulle kunna förekomma i Ekonomisk Debatt, dvs. de är oftast grundade i analysen och håller sig inom ramen för vad en nationalekonom brukar uttala sig om. Detta gäller inte helt Mats och Leif, vars hävdande verkar alltför allmänt, eller Hans och Rosmarie, som träder utanför det ekonomiska när de vill förändra sociala och rättsliga normer. Här känner man också igen en viss altruism, som Hans kallade det i sin B-uppsats.

Källor utanför disciplinen förekommer i C-uppsatserna, men i betydligt lägre grad än i B-uppsatserna. Endast i ett par C-uppsatser används delvis utomvetenskapliga källor, i det här fallet intervju, dagspress, texter från företag och juridiska texter. Förutom en enda intervju förekommer ingen metod från andra ämnen. Totalt sett ger C-uppsatserna på detta sätt intryck av en mycket större homogenitet än B-uppsatserna.

Tabell 16. Hävdanden och andra fenomen inom och utanför disciplinen, C-uppsatser i nationalekonomi

Uppsats	Tes	Inom disciplinen	Utanför disciplinen
Mats & Leif (G)	Verksamhetsområden med högre konkurrens uppvisar mindre löneskillnader mellan män och kvinnor	Teorigenomgång Empiriskt hävdande	Politiskt hävdande (?): Så länge arbetsgivare anser sig vinna på att diskriminera, kommer löneskillnaderna att bestå
Hans & Rosmarie (G)	Det kommer att ta 30–40 år för f.d. öststater att komma ikapp Västeuropa ekonomiskt	Modeller Empiriskt hävdande Teoretiskt hävdande: Man bör ta större hänsyn till tillväxtfaktorer för transitionsländer	Politiskt hävdande: EU bör stöda f.d. öststater, och sociala och rättsliga normer där bör ändras
Juha & Daniel (G)	Bank of England har bättre lyckats att hålla fast penningvärde än Sveriges Riksbank	Litteraturöversikt Teoretiskt hävdande byggt på empiriskt test: Teorin om ränteparitet fungerar ej så bra i verkligheten	Vissa källor
Sophie & Inger (G)	Utbildnings- och sysselsättningsåtgärder har positiv effekt på utbudet av arbetskraft	Modeller Empiriskt hävdande Teoretiskt hävdande: Modellen användbar, variabler fungerar	Politiskt hävdande: Resultaten bör beaktas i finanspolitiska diskussioner
Helen & Magnus (VG)	Åtgärderna X av företaget Y påverkar konkurrensen och därmed effektiviteten negativt	Litteraturöversikt Modell Empiriskt hävdande	Vissa källor Politiskt hävdande: Företag Y:s redovisning bör vara öppen för granskning av konkurrenter
Sara & Kristyna (VG)	Befolkningsstrukturteorin har större förklaringsvärde än humankapitalteorin för variationer i tillväxttakten för region X	Modeller Empiriskt hävdande Teoretiskt hävdande (=tes)	
Jan & Jacob (VG)	EMU-medlemskap ger ingen disciplinerande effekt på lönebildningen	Modeller Empiriskt hävdande Teoretiskt hävdande: Disciplinmodellen är mer realistisk än inflation-biasmodellen.	Politiskt hävdande: EMU-medlemskap höjer arbetslösheten

6.2.1.3 Utveckling

Potentialen att delta i kunskapsbygget tycks, som väntat, vara större på C-nivå. Men bl.a. eftersom studenterna inte alltid har unika uppsatsämnen är den reella möjligheten att påverka liten. Det är dock tydligt att studenterna i och med C-uppsatsen har tagit ett steg mot större deltagande i gemenskapen. Detta märks inte så mycket i teserna, utan främst i att B-uppsatserna är så mycket mer heterogena när det gäller metod, teori, utomvetenskapliga hävdanden o.d. Flera B-studenter har en fot kvar i det som nationalekonomer kallar verkligheten. De positionerar sig delvis som samhällsmedborgare, värderar med mer allmänna kriterier etc. B-uppsatserna handlar mer om ämnen som studenterna har ett eget engagemang i, som fritidsgårdar och u-landsfrågor, och de har ibland svårt att låta bli att argumentera i de utomakademiska sakfrågorna. Detta kan också ses som att B-studenterna fortfarande är helt kvar i en utomakademisk diskurs, medan C-studenterna mer har gått över till den akademiska. I C-uppsatserna visar studenterna ett relativt sett mer fullständigt deltagande vad gäller både ämne och röst; de vet vad det är normalt att studera och hur man håller sig till det inomakademiska resonemanget.

Man märker ofta studenternas arv från de universitetsämnena de läst tidigare i hur de angriper sitt uppsatsämne. Men därmed har de inte missat det nationalekonomiska helt och hållet. I stället talar de så att säga med både en nationalekonomisk röst och en eller flera röster från andra håll. Utvecklingen går alltså mot en mer homogen akademisk diskurs.

6.2.2 Perspektivaspekt

Resultaten om bl.a. typer av resonemang i analysen av medierande redskap tyder på att studenterna inte i någon högre utsträckning hanterar divergerande perspektiv i sina texter. Här presenteras närmare kvantitativa och kvalitativa analyser av perspektivaspekten. Dessförinnan studerar jag om och hur studenterna ansluter sig till ämnets perspektiv (i analysen av interpersonella markörer och gemensamt handlande, se s. 74) och om och hur de antar läsarens perspektiv lokalt i texterna.

Tendensen i materialet är att studenterna alltmer positionerar sig som en del av en intersubjektiv gemenskap: olika, divergerande perspektiv liksom dialogiska strukturer med ett kritiskt läsarperspektiv används allt mindre, medan det gemensamma handlandet accentueras.

6.2.2.1 Interpersonella markörer, gemensamt handlande

Det jag kallar gemensamt handlande realiserar i skrift genom sekvenser där skribent och läsare förväntas anta samma perspektiv och handla unisont.

Språkligt utmärks det gemensamma handlandet av interpersonella markörer som *vi* samt verb i presens och imperativ.

På C-nivå innehåller de flesta uppsatser gemensamt handlande mot tre av sju på B-nivå. I några B-uppsatser återger dessutom skribenterna sekvenser med gemensamt handlande från refererad litteratur.

För att först se till användningen av pronomen i första person plural, så är *vi* med författarreferens generellt det klart mest frekventa (53 % av samtliga *vi*). Det är naturligt när uppsatserna skrivits i grupp (flera grupper undviker dock uppenbarligen *vi* med författarreferens med hjälp av passiva verb och subjekt som *författarna*). Kategorin minskar något till C-nivå, där *vi* i gemensamt handlande i stället är betydligt vanligare än tidigare (4 per 1 000 ord mot ca 1 tidigare). (Kategorierna och värdena för forskarnas texter finns på s. 91).

Imperativer är ovanliga i uppsatserna, och i vissa fall uppträder de i referat. Inga imperativer förekommer i texterna från A-nivå, medan frekvensen är mellan 0,5 och 1 per 1 000 ord i uppsatser. Det metatextuella *se* dominerar, men fallen av *antag* utgör också en stor andel (20–30 %, det högre i C-uppsatser). Imperativen *låt oss*, som har karaktär av gemensamt handlande, förekommer också i flera fall.

När *vi* och imperativ används i s.k. gemensamt handlande kan det se ut så här i uppsatser (imperativ markerat med prickad understrykning och pronomen i första person plural med fetstil):⁵⁵

(66) Gemensamt handlande, studenttext

Låt oss nu rita upp C^* , p_1^{**} och p_2^{**} .

[kurva]

Vi kan här (*figur 6*) se att när produkterna är perfekta substitut (när α är lika med 1) kommer operatör 1 och operatör 2 sätta samma pris. (Helen & Magnus, C-uppsats s. 16, kursiv i orig., övriga markeringar mina)

Karaktären av gemensamt handlande blir här särskilt tydlig när läsaren förment till och med deltar i ritandet. Imperativ är dock vanligast i antaganden, t.ex. ”Antag att vi har två operatörer [...]” (Helen & Magnus s. 13). De antaganden som uttrycks med imperativ kan dock bestå av olika verb, t.ex. *låt oss anta* eller ”låt oss tänka oss att [...]” (Jan & Jacob s. 5).

6.2.2.2 Läsarperspektiv

Totalt sett är dialogiska strukturer, läsarperspektiv o.d. inget framträdande drag i de nationalekonomiska studenttexterna. Det finns fall där en påtaglig läsarröst framträder, och dessa fall är fler i B-uppsatser (epistemiska markörer med Courier, adversativa konnektiver understrukna):

⁵⁵ Objektsformen *oss* i den inledande meningen har jag inte tagit med i kvantifieringen ovan, men den bidrar förstås också till det gemensamma handlandet.

(67) Dialogiska strukturer, studenttext nationalekonomi

Givetvis vore det önskvärt att även innefatta variabler såsom till exempel prestation och attityd till arbetet, men detta skulle innebära en betydligt större mängd statistik, för att inte nämna de mätproblem som dessa variabler skulle innebära. (Mats & Leif, B-uppsats s. 17, mina markeringar)

Man skulle här kunna invända att Kina är ett ännu större land med ännu större potential. Det finns en poäng i det, men också faktorer som talar emot Kina som alternativ. Det ena är att [...] (Hans & Inger, B-uppsats s. 6, mina markeringar)

Då utgår vi i och för sig ifrån att SVT kanal 1 & 2 är att se som ett perfekt, eller i alla fall mycket nära, substitut till TV 4 [not] men att det skulle vara ett helt förkastligt antagande är inget vi kan se. (Alex, Daniel & Göran, B-uppsats s. 15f, mina markeringar)

Alteriteten mellan perspektiven, mellan en tänkt kritik och skribenternas försvar, är här förhållandevis tydlig. Kritiken eller läsarrösten är markerad med ”givetvis”, ”man skulle här kunna invända” respektive ”i och för sig”. Övergången till skribenternas eget perspektiv är markerat med *men*. Skribenterna bemöter därefter mer eller mindre starkt kritiken. Detta förekommer alltså mer i B-uppsatser än senare.

Totalt är det dock ovanligt i materialet att läsarrösten är särskilt påtaglig eller uppträder i tydliga dialogiska strukturer, dvs. med skribentens svar eller försvar i nära anslutning. Det läsarperspektiv som kan anas är inte så kritiskt, och i och med att alteriteten inte är tydlig blir inte heller avgränsningen mellan skribentens och läsarens perspektiv tydlig. Här är några exempel på sådana fall där det är svårt att avgöra om det handlar om läsarperspektiv:

(68) Otydligt läsarperspektiv

Att variabeln ändrar tecken och uppvisar insignifikans kan bero på att den kan vara en mellanliggande variabel, dvs det kan finnas andra variabler som indirekt via investeringar påverkar tillväxt. Här tolkar vi det ändå som att [...] (Sara & Kristyna, C-uppsats s. 27, mina markeringar)

Vi anser att dessa resultat borde föranleda beslutsfattarna i enskilda länder i Väst, EU som helhet och finansiella organisationer som IMF att i större utsträckning rikta stödåtgärder och hjälpinsatser till de baltiska länderna och Bulgarien/Rumänien [...] Visserligen har en hel del redan skett, men man har på senare tid sett tendenser, bland annat i Sverige, att hjälp i form av bidrag skall minska [...] (Hans & Rosmarie, C-uppsats s. 28, mina markeringar)

Dummyvariabler konstruerade som i denna studie är svårtolkade och problemet ligger i osäkerheten kring vad de egentligen fångar upp. [...] Därför är det osäkert om ovanstående resultat verkligen handlar om reformeffekter. (Sophie & Inger, C-uppsats s. 26)

I de två övre exemplen utgör den senare delen av citaten en sorts försvar, försett med adversativ konnektiv (*ändå*, *men*). Det är främst karaktären av försvar som gör att man kan tolka den tidigare delen av citaten (i det andra

fallet satsen markerad med *visserligen*), som läsarperspektiv. Det andra exemplet har därmed ett tydligare läsarperspektiv. Att jag ändå tolkar dessa exempel som otydliga fall av läsarperspektiv, beror mycket på att kritiken är otydlig eller svag. I det tredje exemplet är kritiken däremot påtaglig, åtminstone i sitt sammanhang: det handlar om skribenternas egna resultat. Här är det i stället försvar som saknas. Skribenterna konstaterar bara att deras resultat kan vara missvisande, men bemöter inte kritiken (inte heller senare i texten).

I vissa fall kan man se en sorts försvar mot en implicit kritik eller presupposition. Ett exempel finns på sid. 148, där Hans och Inger försvar sig mot en eventuell kritik för altruism, eller om man så vill presuppositionen att altruism inte är något för nationalekonomer. Ett annat fall är när Sara och Kristyna i ett avsnitt om en problematisk variabel skriver: ”Vi vill dock påpeka att vi inte är de enda som har problem med signifikansen hos denna variabel. I MRW:s studie blir variabeln insignifikant för OECD-länderna [...]” (Sara & Kristyna s. 25.) Här är försvaret tydligare, men någon påtaglig kritik har aldrig framförts.

I andra fall anges mest en medvetenhet om brister. Detta kan ses som en sorts läsarperspektiv som består i att föreställa sig kommande kritik och om inte försvara sig så åtminstone visa medvetenhet om de gemensamma normerna, om svagheter i den egna undersökningen osv. Det har alltså ett samband med det jag nämnde ovan om att ange kritiken, men inte försvaret. Det kan se ut t.ex. så här:

(69) Medvetenhet om brist

Vad som inte har inkluderats i studien är först och främst hur konjunkturen har påverkat arbetsutbudet. [...]

Vad som heller inte har kunnat beaktas är olika reformer inom socialtjänstens område, transfereringar till hushållen [...] samt inkomstrelaterade taxor (dagis-taxor m fl.). Dels har det varit allt för många förändringar inom socialtjänsten, dels är bidrag och inkomstrelaterade taxor komplicerade att relatera till hushållens samlade inkomster och förmögenhet. (Sophie & Inger, C-uppsats s. 17)

Det är främst den första meningen/stycket som kan karaktäriseras som medvetenhet om brist. Skribenterna anger bara vad de inte har gjort, och har därmed skyddat ansiktet något. I den senare delen av citatet ger de dock ett motiv till en annan brist. Ett motiv kan ju ses som svaret på den implicita frågan *varför*.

Motiv förekommer i de flesta uppsatser. Motiven handlar oftare om vad man gjort än vad man inte gjort. Förvånansvärt få av motiven tar (kanske därför) upp det man kan kalla *ramaspekten* – att skribenterna har haft begränsat med tid och utrymme (vilket som bekant är vanligt att påpeka i uppsatser). I stället tar de t.ex. upp faktorer i den undersökta ”verkligheten”, som Sophie och Inger ovan. Ungefär lika många motiverar t.ex. metodval med att de vill få säkrare resultat eller andra empiriska faktorer. Rätt många

anger också någon form av intressevärde som motiv för vad de gör. Ett exempel på detta är följande:

(70) Motiv

Varför är det överhuvudtaget av intresse att undersöka dessa länders ekonomiska utveckling? Vi anser att det finns minst två skäl. För det första kan man testa hur pass bra den ekonomiska tillväxtteorin kan anses stämma överens med utvecklingen i dessa länder. För det andra kan man tänka sig att den ekonomiska utvecklingen är av betydelse för hur EU-politiken ska genomföras [...] (Hans & Rosmarie, C-uppsats s. 3)

I det här exemplet ser vi också det enda fallet i materialet av något som skulle kunna ses som en kritisk fråga ur ett läsarperspektiv. I övrigt förekommer frågor, men de har nästan alltid retorisk eller metatextuell funktion. Även när det gäller den dialogiska strukturen fråga–svar måste man alltså säga att den förekommer ytterst lite.

6.2.2.3 Perspektivmarkörer och adversativa konnektiver

De adversativa konnektiverna är ungefär lika frekventa i texterna från de olika nivåerna, ca 8 per 1 000 ord. De är också ungefär lika frekventa som i forskarnas texter (jfr s. 93). Användningen av perspektivmarkörer minskar något, från 18 per 1000 ord på A-nivå till 13 på C-nivå. Den närmar sig därmed frekvensen i forskarnas texter.

I perspektivmarkörerna ingår också den frekventa användningen av ”vi ser”, ”vi antar” etc. Här intar skribenten och läsaren alltså ett gemensamt perspektiv, men perspektivet förblir detsamma genom hela det logiska resonemang där perspektivmarkörerna ofta uppträder.

Av den kvantitativa analysen framgår inte om perspektiven ställs emot varandra eller inte. En kvalitativ granskning visar att de flesta texter på A-nivå innehåller divergerande perspektiv, eller närmare bestämt fyra av sju texter:

(71) Divergerande perspektiv, A-nivå⁵⁶

VISSA KRITIKER MENAR att expertstyre innebär inskränkningar på demokratin, men GRUPPEN HÅLLER INTE MED om detta utan hänvisar till CALMFORS; ”Stärk Experternas Roll i Politiken” (DN. Faktasamlingen) samt ”ECB, penningpolitiken och demokratin” (artikelsamlingen), SOM MENAR att experter behövs för att driva en långsiktigt vettig ekonomisk politik [...] (grupp 4, mina markeringar)

Att olika perspektiv inte ställs emot varandra i samtliga texter från A-nivå visar att det inte automatiskt blir så på grund av uppgiften, som alltså går ut på att hantera litteratur med olika politisk utgångspunkt.

Även på B-nivå händer det att skribenter ställer perspektiv emot varandra:

⁵⁶ ”Calmfors ... som menar” är *en* perspektivmarkör.

(72) Divergerande perspektiv, B-nivå

DE SOM FÖRESPRÅKAR HÖJDA AVGIFTER FINNER studien tillfredsställande och ser i den stöd för sin ståndpunkt, medan MOTSTÅNDARNA INTE TYCKER att några klara slutsatser kan dras från studien. (Verner & Niklas, B-uppsats s. 13, mina markeringar)

Privatisering är ett väldigt vitt begrepp. [...] Det KAN UPPFATTAS SOM ett begrepp som sänker välfärdsstaten och talar för ett system av självhjälp och frivillighet, eller så KAN DET TOLKAS SOM en liberalisering och ökande av konkurrens. (Max & Rikard, B-uppsats s. 11, mina markeringar)

I B-uppsatser förekommer perspektiv ställda mot varandra oftast i samband med referat och i slutdiskussioner om den egna undersökningen.

Detta gäller även C-uppsatser, som generellt innehåller ungefär en sekvens med divergerande perspektiv vid referat av tidigare forskning och en sekvens i en diskussion om den egna undersökningen. Att ställa perspektiv emot varandra är alltså inget fenomen som genomsyrar uppsatserna. Dock finns, som jag visade i 6.2.1.2, två uppsatser vars syfte är att jämföra olika teorier/modeller. Här finns alltså en sorts divergerande perspektiv på makronivå. Ett exempel ur en C-uppsats är detta:

(73) Divergerande perspektiv, C-nivå

VI HADE FÖRVÄNTAT OSS ett negativt samband, om man förtidspensionerar fler skulle förvärvsfrekvensen minska. Men redan i figur 3.3. FRAMGÅR DET KLART att det finns ett positivt samband. (Sophie & Inger, C-uppsats s. 29, mina markeringar)

Här möts perspektiv så att säga i inom studiens ram, snarast kronologiskt. Skribenterna anger olika perspektiv före och efter genomförandet av en viss analys. Fallet kan kopplas till en rationalistisk kunskapssyn, dvs. uppfattningen om en korrekt lösning som man kommer närmare med varje god studie. Det innebär också ett exempel på fall när det är skribenternas perspektiv som anges, vilket är vanligt.

Det är också vanligt att flera perspektivmarkörer i rad anger samma perspektiv, inte bara i logiska resonemang, utan också som här i bakgrund eller tidigare forskning:

(74) Perspektivmarkörer anger samma perspektiv

Phillipskurvan HAR LÄNGE ANSETTS som oerhört viktig för den ekonomiska politiken, eftersom såväl låg inflation som låg arbetslöshet är viktiga ekonomiska och politiska mål. Både den långsiktigt vertikala och den negativt lutande kortsiktiga Phillipskurvan BETRAKTAS idag som allmänt vedertagna i den makroekonomiska teorin. (Jan & Jacob, C-uppsats s. 5, mina markeringar)

6.2.2.4 Utveckling

När det gäller perspektivaspekten utvecklas studenterna mot att framställa ett intersubjektivt perspektiv snarare än flera olika perspektiv i alteritet. Texterna präglas av den egenskap hos nationalekonomisk diskurs som jag kallat gemensamt handlande (se s. 74), medan dialogiska strukturer minskar från B- till C-nivå. Det finns på C-nivå mycket lite av kritiskt läsarperspektiv som bemöts och överbevisas. Även perspektivmarkörerna blir färre. Det tycks alltså som om studenterna påverkats av den professionella diskursen och undervisningen.

6.2.3 Manifest dialogicitet

Enligt rapporten *En akademisk fråga* (Härnqvist 1999:93) ligger en stor skillnad mellan nationalekonomi och historia i att uppsatser i nationalekonomi sällan eller aldrig bygger på primärkällor, vilket är normalt eller önskvärt i historia. En primärkälla definieras som ”t.ex. arkivmaterial och särskilt insamlade data” och sekundärkälla som ”t.ex. forskningslitteratur och publicerad statistik” (1999:113).

Även studenttexterna i mitt material bygger på redan publicerade data och tidigare forskning. Frågan för analysen i det här avsnittet är hur studenterna hanterar sina källor: Citerar eller refererar de? Positionerar de sig gentemot andras röster, och integrerar de dem i en självständig röst? Analysmetoden beskrivs närmare i 3.2.3.3, men en kort repetition av kategorierna är: självständig röst, generalisering/sammanfattning, kommenterat referat, okommenterat referat och citat.

Nedan visar jag hur en relativ mångfald röster i A-texterna till C-nivå ersätts med en mer homogen, inomvetenskaplig röst.

6.2.3.1 Studenttexter på A-nivå

Texterna från A-nivå består alltså av inlämningsuppgifter där frågor besvaras. Uppgifterna är av essäkaraktär och efterfrågar ibland förklaring, diskussion etc., och det är därför naturligt att vänta sig en hög grad av självständighet i svaren. Man kan också förvänta sig en del citat, vilket inte är möjligt vid en salsskrivning, men däremot vid en uppgift som skrivs på valfri plats med tillgång till litteraturen.⁵⁷

Citat förekommer dock inte alls, åtminstone inte markerade. Okommenterat referat står för ca 25 % av växlingarna mellan kategorierna, medan generalisering/sammanfattning och självständig röst står för ca 35 % vardera. Kommenterat referat upptar endast ca 5 % av växlingarna. Ett mönster i svaren är att de ofta börjar på en refererande nivå för att sedan gå till en

⁵⁷ Varje uppgift består av flera delfrågor eller deluppgifter, och är försedd med litteraturreferenser eller -tips, dvs. angivelser av vilken litteratur svaret ska byggas på.

mer självständig nivå. Detta beror åtminstone delvis på uppgifternas utformning, som ofta startar i en uppmaning till redogörelse eller definition och fortsätter med en fråga som uppmanar till ställningstagande.

Andelen självständig röst tycks vara förhållandevis stor för en inlämningsuppgift. Framför allt är det ett par ja/nej-frågor som givit upphov till självständiga svar i nästan samtliga texter. En av dem lyder: ”Är förklaringen till att arbetslösheten inte sjönk mellan 1993 och 1997 att jämviktsarbetslösheten hade ökat?” Frågan föregås av begäran om definition av jämviktsarbetslöshet. Uppgiften är försedd med litteraturhänvisningar: ett kapitel ur en debattbok utgiven av SNS, ett kapitel ur en bok utgiven av ett LO-anknutet förlag och ett antal debattartiklar ur dagspress, skrivna av dels nationalekonomer, dels fackliga och politiska företrädare.⁵⁸ I litteraturen/artiklarna framkommer olika synsätt på full sysselsättning – som något positivt eller negativt. Ett svar på frågan lyder så här:

Om man tittar på Beveridgekurvan de senaste åren kan man se ett litet skift utåt av kurvan mellan 93 och 97, som kan betyda att det fanns strukturella problem på arbetsmarknaden. Vissa menar dock att i jämförelse med tidigare högkonjunkturella perioder är den strukturella situationen inte annorlunda. Om vi jämför Sverige med andra länder, tyder empiriska erfarenheter på att det inte finns något strukturellt problem på arbetsmarknaden.

I vår mening är det den restriktiva penning- och finanspolitik [så!], nödvändig för att sanera budgeten, som bidragit att [så!] arbetslösheten stannade på den höga nivån så pass länge. Vi anser att den höga arbetslösheten har mindre att göra med förändringar i jämviktsarbetslösheten och mer att göra med den svåra lågkonjunktur [så!], budgetsaneringen och eventuellt också en något större strukturell arbetslöshet. Vi har dock inte funnit några empiriska fakta som tyder på att jämviktsarbetslösheten för den sakens skull skall ha ökat i den omfattning nödvändig [så!] för att förklara arbetslösheten mellan 1993 och 1997. (Grupp 2, A-nivå)

Skribenterna anger här inga källor, men referatmarkören ”vissa menar” och omnämmandet av ”empiriska fakta” visar att de tagit utgångspunkt i litteraturen. Deras eget ställningstagande är inte särskilt tydligt formulerat, men markeras med ”i vår mening” och ”vi anser” (jfr 6.2.2 om perspektivmarkörer). Hela citatet har jag kategoriserat som självständig röst. De andra två texterna som besvarar denna fråga är utformade på ungefär samma sätt, med inledande utgångspunkt i litteraturen (där dock med tydligare referens) och efterföljande eget ställningstagande, som inte är detsamma som i exemplet ovan.

Enligt min tolkning bör de förhållandevis självständiga svaren vara ett resultat av dels att litteraturen har inslag av olika perspektiv, dels att frågan så att säga tvingar fram ett ställningstagande från skribenterna. En ja/nej-fråga kan tyckas ligga på en låg nivå, men uppmanar implicit att ta ställ-

⁵⁸ SNS står för Studieförbundet Näringsliv och Samhälle, en partipolitiskt obunden organisation som dock brukar förknippas med liberal ideologi, eftersom den verkar för ett fritt näringsliv.

ning. Eftersom studenterna dessutom har mött olika synsätt i litteraturen finns det inget givet svar, utan de får snarare stimulans till egna tankar.

De övriga frågor som givit upphov till självständiga svar liknar denna, och svaren på dem liknar också varandra. Några studenter som verkar mer osäkra undviker dock att ta ställning. En delfråga lyder: ”Finns det något som tyder på att den aggregerade efterfrågan trots allt ändå ökade för långsamt?” Litteraturhänvisningarna innehåller en mängd olika artiklar och bokkapitel. En grupp svarar:

Den aggregerade efterfrågan ökade enligt Meidner alltför långsamt hos vissa grupper och framförallt hos låginkomsttagare så som barnfamiljer och pensionärer. Barnbidragen har förlorat sitt reala värde och folkpensionerna har i flera år släpat efter prisutvecklingen. Om dessa gruppers köpkraft ökade skulle detta ha kunnat öka efterfrågan på arbetskraft. Man skulle även ha kunnat testa Rehns marginella sysselsättningsstöd en längre tid då man nu kanske använde det en alltför kort tid. (grupp 1, A-nivå)

Detta är hela svaret. Den enda referensen tyder på att gruppen nöjt sig med att läsa en av de 18 angivna litteraturhänvisningarna och refererat tänkbara svar på frågan ur denna, mer än att själva ta ställning till en mängd olika svar. Övriga gruppers svar liknar inte detta.

Hur ser då svaren ut på uppgifter som inte har ja/nej-karaktär? Det är de uppgifter som explicit efterlyser diskussion, jämförelse, tolkning och exempel. Svaren på dessa har jag kategoriserat som i olika fall referat eller generalisering. Den uppgift som inneburit störst problem verkar vara denna:

Enligt den lag om Sveriges riksbank som riksdagen antog i mars 1998 ska målet för penningpolitiken vara att upprätthålla ett fast penningvärde. Diskutera hur detta mål kan tolkas med avseende på inflationsmätt, inflationsnivå och tidshorisont. (Seminarieinstruktion i makroteori)

Litteraturhänvisningarna i anslutning till uppgiften leder till två artiklar ur samma tidskrift, utgiven av Sveriges Riksbank, och dessa har alltså i stort sett samma perspektiv. En grupp, som inte ingår i urvalet, skrev: ”Om vi skall vara riktigt ärliga förstår vi inte riktigt frågan; vad är ni ute efter *egentligen?*” Andra grupper har undvikit eller kringgått uppgiften. En annan grupp skriver: ”Prognoserna som R.B [Riksbanken] grundar sin penningpolitik på sträcker sig ca: 1–2 år framåt i tiden. De åtgärder som R.B företar sig har verkan först efter 1–2 år.” (grupp 7). Här gäller det alltså uppgiftens sista del, tidshorisont, men i stället för att diskutera och tolka dennas samband med penningpolitikens mål refererar alltså gruppen mer encyklopedisk kunskap.

Även om de andra diskussionsuppgifterna inte var lika krävande, når de flesta inte till självständig röst i de svaren.

6.2.3.2 Studenttexter på B-nivå

B-uppsatserna innehåller en stor andel självständig röst (ca 30–40 %), främst de med betyget VG. Den minsta andelen är kommenterat referat (ca 10 %), medan okommenterat referat utgör ca 20 % och citat ca 15 %. I kategorin generalisering finns den största skillnaden mellan betygsgrupper, eftersom G-uppsatser har ungefär 30 % och VG-uppsatser 10–15 %.

Det som citeras i B-uppsatserna är främst tabeller och figurer. Eftersom studenterna sällan tar fram egen empiri citerar man alltså data från tidigare forskning, t.ex. lönestatistik. Liksom professionella nationalekonomiker använder studenterna data som tagits fram av andra, t.ex. SCB och Socialstyrelsen. Ofta citeras kurvor när skribenterna presenterar teorier, vilka är rent nationalekonomiska. Ett par uppsatser saknar helt citat, medan ett par även har korta citat ur löptext. Av dessa citat är en stor andel inte från det nationalekonomiska fältet, utan från politiker, intervjuade och forskare/författare inom andra områden.

Det är påfallande ofta som citat och referat är bristfälligt försedda med källor. Långa avsnitt med tämligen specifika uppgifter som uppenbarligen är hämtade någonstans ifrån kan sakna källa. Ibland kan man med ledning av andra citat, referenslistan osv. sluta sig till vilken källa som använts. Jag har i flera fall kontrollerat källor på det sättet, och har så kunnat avgöra om ett textavsnitt bygger på en källa eller är mera egenproducerat. Ibland är dock gränsen oklar mellan eget stoff och refererat, och omöjlig att kontrollera just eftersom källa saknas.

När det gäller de okommenterade referaten kan man se flera fall där studenterna inte gått till ursprungslitteraturen, utan refererar via en annan källa:

Yvonne Hirdman menar i sin teori enligt löneskillnadsutredningen Sou 1993:7 [...] (Lena & Ylva, B-uppsats s. 8)

I en undersökning gjord av Barbara J. Stevens (1984) och hennes kolleger kom de fram till [...] (John D. Donahue: Den svåra konsten att Privatisera) (Max & Rikard, B-uppsats s. 4)

Kommenterat referat är alltså ganska ovanliga i B-uppsatserna, och saknas helt i ett par av dem. Det händer dock att studenterna distanserar sig något från det refererade. Det vanligaste är att de värderar t.ex. genom att kalla något *intressant* eller *pedagogiskt*.

Kategorin generalisering/sammanfattning är troligen överrepresenterad i min analys. Bakgrunden är bristen på källangivelser som nämndes ovan. Avsnitt som saknar källa men innehåller mest generella uppgifter har jag nämligen ofta kategoriserat som generalisering/sammanfattning med motivet att det i många fall troligen handlar om en sammanställning av uppgifter ur flera källor, antingen från tidigare studier eller från källor som använts just för undersökningen. Skillnaden mot referat är alltså att studenterna troligen inte har källan direkt tillgänglig just vid skrivandet, utan mer utgår

från approprierad eller internaliserad kunskap (jfr Scollon m.fl. 1998, Emtell Olofsgård 2003). Ett exempel är detta:

På 1960–80-talen har kvinnors relativlöner närmat sig männens i större utsträckning än vad som skett på 1990-talet. Förklaringen till detta kan vara att svensk ekonomi genomgick en lågkonjunktur i början av 90-talet och att den drabbade kvinnor hårdast. Om takten med vilken kvinnors löner steg mellan 1960–1980 hade hållit i sig borde det lönegap vi ser hos män och kvinnor vara utjämnat. (Lena & Ylva, B-uppsats s. 3)

Här anges alltså inte källa, och informationen är ganska generell. Det är troligt att studenterna har haft kunskapen någorlunda approprierad, men det kan också hända att det rör sig om dolda referat (därav farhågan att generalisering är en överrepresenterad kategori).

Men kategorin generalisering/sammanfattning, som alltså är vanlig i B-uppsatserna, innehåller också klarare fall av jämförelser mellan eller sammanställning av olika uppgifter osv. (se även s. 164).

Alla B-uppsatser innehåller självständig röst. Ett par av dem, som innehåller något mera eget än den genomsnittliga B-uppsatsen, består till stor del av denna kategori. En av dessa består av en analys av ett finanseringsproblem utifrån en viss nationalekonomisk teori (Alex, Daniel & Göran), och den andra en cost-benefit-analys av ett av skribenterna föreslaget projekt (Hans & Inger). Förutom att det blir en mindre andel referat i dessa uppsatser, består en ganska stor del av egna matematiskt-logiska resonemang. Som jag nämnt tidigare verkar modellen inte så lyckad, eftersom uppsatsen fick betyget G, men det kan förstås ha andra orsaker.

Ett par uppsatser innehåller ett avsnitt om källkritik, vilket kategoriserats som självständig röst, och flera även epistemiska resonemang. Samtliga dessa uppsatser har minst en skribent som tidigare läst statsvetenskap eller historia och/eller går på samhällsplanerarlinjen. Deras kunskapskritiska attityd kan alltså vara ett resultat av tidigare studier mer än av dem i nationalekonomi. Ett skribentpar, där åtminstone den ena går på samhällsplanerarlinjen, skriver bl.a. så här:

Relationen mellan kriminellt beteende och fritidsgårdar är dock komplicerat. Som ovan nämnts visar studier att de ungdomar som regelbundet besöker fritidsgårdarna är mer antisociala än de som inte gör det. Frågan är om det höga antisociala beteendet hos besökarna på fritidsgårdarna beror på att ungdomar med problem oftare än andra besöker gårdarna eller om denna typ av fritidsaktivitet introducerar eller förstärker denna typ av beteende? Det finns inga entydiga svar på denna komplicerade kausalitetsdiskussion. (Linda & Filippa, B-uppsats s. 8)

Det kan tyckas att resonemang som detta inte ligger inom ramen för en nationalekonomisk röst. Ett avsnitt som tyder på att skribenterna är på väg in i det ämnesspecifika tänkandet är detta:

Något som kan diskuteras är huruvida modellen innehåller *tillräckligt* många variabler eller om det till och med är så att det är *för* många variabler [...] i det här

fallet kan lönepåverkande faktorer som är av stor vikt [...] helt enkelt utelämnats [så!]. (Mats & Leif, B-uppsats s. 17)

Även Leif har läst samhällsplanering. Mats och Leif hör till dem som fortsätter till D-nivå i nationalekonomi, och här på B-nivå ser vi dem alltså på väg in i gemenskapens normer. De börjar inse vad som anses relevant att ta upp.

Inom kategorin självständig röst förekommer alltså både mer och mindre relevanta ställningstaganden, både inomakademiska slutsatser och utomakademisk argumentation (detta är en svaghet i analysmetoden, jfr 6.2.1 där skillnaderna i stället framgår). För att börja med det utomakademiska, så bidrar vissa uppsatsämnen till att skribenterna engagerar sig i frågor om t.ex. ungdomars fritidsintressen och tv-programmens kvalitet. Dessutom förekommer en del med yttranden som kan uppfattas som starkt normbrytande, t.ex.: ”Att se på sjukvård som en vara ter sig också konstigt då det snarare är ett behov.” (Verner & Niklas s. 14.)

Samma skribenter tar dock i samma uppsats ställning med en mer nationalekonomisk röst: ”En avgiftshöjning har stor möjlighet att påverka vård efterfrågan, under antagandet att den är tillräckligt hög” (Verner & Niklas s. 20). Man kan se detta som att studenterna balanserar på gränsen mellan en utomakademisk och en akademisk diskurs, bl.a. med nominal som *efterfrågan* och *antagande* (jfr Martin 1993a) jämfört med det tidigare exemplets mer verbala och talspråkliga drag. Eftersom det är två skribenter kan det vara olika personer som skrivit de olika avsnitten, men det kan också handla om att en individ inte klättrar stadigt uppåt en utvecklingstrappa (jfr Wertsch (1991:94f).

6.2.3.3 Studenttexter på C-nivå

C-uppsatserna innehåller främst självständig röst (ca 45 %). Okommenterat referat och generalisering/sammanfattning står för ca 25 % vardera. Restande 5 % består mest av citat, medan kommenterat referat knappast förekommer alls.

De flesta C-uppsatser (4 st) innehåller inga citat alls. De som förekommer är uteslutande tabeller och figurer.

Ganska omfattande referat av tidigare forskning, främst i form av teorier/modeller, finns i uppsatsernas tidigare delar (dock omväxlande med generalisering). Ett exempel på ett okommenterat referat av teori/modell är detta:

Eftersom teknologiska nivån, A, i denna modell multiplicerar hela produktionsfunktionen finns denna med i uttrycken för kapitalens balanserade jämvikt. Som synes finns även θ med i funktionen. Förändras θ :s sammansättning, d.v.s. befolkningsstrukturen, förändras de balanserade jämviktsnivåerna för allt kapital per effektiv enhet arbetskraft. Detta föranleder en ny konvergens mot en ny balanserad jämviktsnivå (Persson, s. 15) (Sara & Kristyna, C-uppsats s. 13)

Dessutom förekommer i en minoritet av uppsatserna referat av bakgrunds-uppgifter, t.ex. hur ekonomin utvecklats under olika perioder eller hur en viss marknad ser ut. Källorna är då oftast myndigheter, men även national-ekonomiska källor.

Vad gäller källangivelser och referenslista, så är anpassningen till den allmänna vetenskapliga normen betydligt bättre än på B-nivå. Men uppgift om sida saknas i vissa fall, och ibland kan bristande källangivelser göra att text-partier förefaller mer självständiga än de är.⁵⁹ Jan och Jacob tar upp hållbarheten i sin modell i ett textstycke som är försett med en avslutande fotnot till en källa utan sidhänvisning. Att noten är placerad efter stycket tyder visserligen på att den gäller hela stycket, men eftersom den saknar sida kan man tolka det som en mer allmän referens till helheten i ett verk. Jag lyckades dock hitta ett stycke i källan som refereras med så nära ordalydelse att det nästan är fråga om dolt citat. Meningen ”En första förutsättning är att centralbanken utanför EMU verkligen försvarar sitt inflationsmål även vid höga löneökningar trots att konsekvensen blir ytterligare arbetslöshet” refereras som ”En första förutsättning är att centralbanken utanför EMU verkligen försvarar sitt inflationsmål trots risken för stigande arbetslöshet” (Jan & Jacob s. 21). Källan går till en skrift av deras handledare, men han har tydligen inte reagerat på det så gott som ordagranna referatet utan sidhänvisning. Det kan diskuteras om det skulle tillhöra kategorin citat, men jag har kategoriserat fallet som okommenterat referat. Det handlar inte bara om meningen ovan, utan är inramat av mer självständiga inslag.⁶⁰

Fall som detta gör naturligtvis att man ställer sig frågan hur många andra dolda citat och referat texterna kan innehålla, men jag har alltså i möjligaste mån försökt kontrollera det och justera analysen därefter. Att fenomenet återkommer tyder också intervjuer på (t.ex. Kerstin uppger att hon ibland känner igen sina egna ord utan källangivelse i uppsatser).

För kategorin generalisering/sammanfattning gäller ungefär detsamma som i B-uppsatserna: en hel del stoff förs fram på en generell nivå, utan angivande av källa. På C-nivå finns större grund för att betrakta detta som approprierad kunskap. Studenterna har haft längre tid på sig att ta till sig ämnesspecifika kunskaper, dels eftersom de nu är inne på sin tredje termin, dels eftersom C-uppsatsen är mer omfattande och ägnas mer tid. Ett troligt fall av approprierad kunskap är detta: ”Arbetskraftsutbudet påverkas [...] bl. a av landets demografiska förhållanden såsom befolkningens födelse- och dödstal, ålderssammansättning samt in- och utvandringens omfattning.” (Sophie & Inger s. 6.) Inom denna analyskategori ryms dock också avsnitt med enklare form av jämförelse mellan t.ex. två olika teorier, dvs. inte så

⁵⁹ I instruktionen för C-uppsatser står det att ”Varje författare avgör själv om han vill ha med en sidhänvisning utom vid direkta citat då sidhänvisning alltid skall finnas med.”

⁶⁰ Att jag här inte anger Jan & Jacobs källa beror på att man i så fall skulle kunna spåra deras handledare. Jag har kontrollerat att avsnittet är oförändrat i slutversionen, dvs. det var inget som examinator eller opponenter ansåg behövde ändras.

avancerad och självständig att den räknats till självständig röst utan där man kan ana att även jämförelsen är så att säga intersubjektiv och känd, t.ex.:

Den väsentliga skillnaden mellan endogen och exogen tillväxtmodell är att den förra till skillnad mot den senare förklarar den teknologiska utvecklingen i modellen i meningen av att ett land kan påverka denna så att tillväxttakten därför är olika för varje land. I den endogena tillväxtteorin uppvisar kapitalet konstant avkastning. (Hans & Rosmarie, C-uppsats s. 13)

Även denna typ av kunskap kan naturligtvis dessutom vara approprierad.

Den stora andelen självständig röst härrör sig till en del från de modeller som studenterna oftare än på B-nivå använder och utvecklar. Ibland kan de i och för sig vara mycket korta, en enkel formel med ett par antaganden och definitioner av variabler, men i flera uppsatser fyller detta flera sidor. (Se vidare 6.1.1.)

Inom kategorin självständig röst ryms även olika typer av resonemang och slutsatser/ställningstaganden. På C-nivå har det logiska resonemanget som jag redan konstaterat nästan helt konkurrerat ut det dialogiska. (Exempel på logiska och dialogiska resonemang finns i 6.1.2 och slutsatser i 6.2.1.) Även epistemiska resonemang förekommer. Ett par uppsatser innehåller resonemang om brister i data och ett par om brister i variabler eller modeller, vilket förefaller ämnesspecifikt. Många C-uppsatser innehåller kommentarer om hur väl teori/modell stämmer överens med verkligheten, men bara en i en uppsats kan detta sägas bestå av ett helt resonemang. Liksom lärarna i undervisningen håller sig studenterna mest till korta kommentarer om detta.

6.2.3.4 Utveckling

Det är tydligt att C-uppsatserna är mer homogena än B-uppsatserna på två sätt. Dels har B-uppsatserna en större spridning mellan kategorierna – alla förekommer och ingen står för mindre än 10 % – medan C-uppsatserna är tydligt koncentrerade kring okommenterat referat, generalisering och självständig röst. Dels förekommer flera röster i B-uppsatserna i och med att citat och referat kommer från flera olika håll samt att skribenternas röster är mer utomakademiska.

Texterna på A-nivå innehåller en förhållandevis stor andel självständig röst, men mest generalisering/sammanfattning. Ett resultat från A-nivå är också att frågor som tvingar studenterna att ta ställning tycks ge mer självständiga svar än de som uppmanar till diskussion.

Om det finns något textmönster så är det att framför allt C-uppsatserna innehåller långa, oavbrutna avsnitt av självständig röst på flera sidor mot slutet av texterna. Det har ett samband med att den normala C-uppsatsen bygger på en modell, som presenteras efter teorigenomgången, och därefter en självständig analys och diskussion. Det har också samband med att

nationalekonomer inte är så beroende av sina källor och därför inte växlar tillbaka till dem så ofta (jfr 9.2.3).

Mellan B- och C-nivå gallras alltså citat och referat från olika håll ut och ersätts med en homogen nationalekonomisk röst.

6.3 Summering

En sammanfattning av resultaten av analyserna finns i kapitel 10.

Analyserna sedda tillsammans ger ett intryck av att studenttexterna går från en ganska stor heterogenitet till en påfallande homogenitet vad gäller röster, metoder, material osv. Andra resultat är att källangivelser inte tycks så viktiga och att även tabeller citeras.

Till C-nivå har studenternas röster blivit alltmer homogena, och de bemästrar de medierande redskapen säkrare. Det är påfallande hur de dialogiska inslag (dialogiskt resonemang, läsarperspektiv, perspektivmarkörer) som används på A- och B-nivå minskar till C-nivå, där det logiska resonemanget och det gemensamma handlandet dominerar.

En viktig fråga är om det jag kommit fram till verkligen handlar om utveckling. Dels skiljer sig texterna på A-nivå från uppsatserna på flera grundläggande sätt och är dessutom inte representativa. Dessa texter är bland de få löptexter som skrivs under A-kursen, och de bygger på ett moment med ovanligt stor problematiserande pedagogik och litteratur med divergerande perspektiv. Dels kan karaktären på C-nivå bero på att det är de specialintresserade och -begåvade studenterna som fortsätter (2/3 av B-studenterna fortsätter dock till C, jfr s. 106). Detta har jag försökt kontrollera genom att i urvalet ta med så många som möjligt som skrivit både B- och C-uppsats. Det är dock bara Mats och Leif som skrev i samma grupp. Inger, Hans och Daniel skrev C-uppsatsen tillsammans med andra, och det blir därmed svårt att säga hur just de som individer utvecklats.

Trots denna svaghet i materialet är det svårt att bortse från det jag uppfattar som det tydligaste och mest intressanta resultatet: att studenterna i nationalekonomi använder en alltmer homogen, inomvetenskaplig röst som innebär logiska resonemang i gemensamt handlande (se s. 74). Både det gemensamma handlandet och den homogena rösten kan sägas bidra till intrycket att positioneringen går mot större intersubjektivitet, att dialogiciteten blir svagare och att kunskapssynen blir mer rationalistisk.

7 ”Forskarens plikt att krångla till” Historiker arbetar och skriver

Vad gör historiker? Hur ser de på sin vetenskap? Vilka språkliga medel använder de i sin verksamhet? Vilka samband kan man se mellan vad de gör, hur de ser på sin vetenskap och hur de använder språket? Syftet med kapitlet är att beskriva den professionella praktikgemenskap som man kan kalla svensk historievetenskap.⁶¹ Beskrivningen gäller grovt och generellt; jag är medveten om att det finns en mängd grupperingar inom historieämnet som akademisk disciplin, t.ex. inom olika universitet, delämnena och teoretiska skolor.

Kapitlets huvudmaterial är observationer och texter av professionella forskare. Dessutom har jag använt sekundärkällor om den historievetenskapliga diskursen.

7.1 Praktikgemenskapen enligt sekundärkällor

Det här avsnittet bygger främst på metahistoriska eller historiografiska texter, t.ex. debattinlägg i *Historisk tidskrift* och antologier som *Den mångfaldiga historien* (2000) och *Ut med historien!* (1995). Mest svensk/ nordisk litteratur har använts, men även några engelskspråkiga/internationella (t.ex. Whites klassiska *Metahistory* 1973). Flera av texterna tar upp pedagogiska frågor, och ett par läroböcker i teori/metod har också använts. Gränsen mellan den professionella och den pedagogiska verksamheten är inte skarp, och de pedagogiska artiklarna speglar i hög utsträckning synen på ämnet i stort. Även intervjuer med lärare på institutionen refereras i viss mån. Intervjuer kan ses som en form av sekundärkälla i så måtto att deltagarna där uppger att de t.ex. gör vissa saker. I därpå följande avsnitt, som bygger på analyser av texter och observationer, kan jag sedan kontrollera om detta verkligen är vad de gör.

7.1.1 Övergripande

En sammanställning av ”dagens norske historikernorm” (Tønnesson 2001:20) ser översatt och redigerad ut så här:

⁶¹ Jag betraktar historia som ett mer nationellt baserat ämne än nationalekonomi. Se vidare s. 167.

God historievitenskap

- behandlar individuella fenomen i det förflutna, gärna kombinerat med syntetiserande, komparativa och begränsat generaliserande ambitioner
- väljer sina undersökningsobjekt enligt ämnesmässigt och gärna även samhällsligt intresse
- använder tillämpliga teorier och modeller, och utvecklar ev. nya
- har sin teknisk-metodiska förankring i källkritiken
- kombinerar förklaring med förståelse, teori med empiri
- undersöker både förändring och stabilitet
- är medveten om förhållandet mellan forskarens position, framställningens form och den verklighet som kunskap ska byggas om
- har ett kritiskt perspektiv
- är objektiv i betydelsen saklig.

(Efter Tønnesson 2001:20f)⁶²

Det mesta på den här listan stämmer med mina intryck, men det är ett par punkter jag inte känner igen: de om stabilitet och objektivitet. Mitt intryck är snarare att process är i fokus (jfr t.ex. Ankarloo 1995:20) och att begreppet objektivitet är närmast tabu (jfr t.ex. Jarrick 2000:50). Men punkten om forskarens position tycks innebära uppfattningen att någon total objektivitet inte är möjlig (se vidare 7.1.3). De flesta av punkterna ovan kommer jag att beröra i kapitlet.

Att historiker är intresserade av processer (se även Österberg 2000:16, Kjeldstadli 1998:112) kan vara ett trivialt påstående. För historiker tycks det så självklart att det inte nämns så ofta. Qvarsell & Sandin (2000b) får dock med tidsaspekten i en beskrivning av vad som skiljer historia från andra ämnen: ”diakront perspektiv, den strikta källanalysen och en teori och begreppsbyggnad som kan förklara förändring”. (2000b:67.) I modern historievitenskap tycks *sociala* processer (t.ex. Kjeldstadli 1998:114) och förklaringar/orsaker bakom processerna vara det centrala, medan beskrivningar av processerna mer är ett steg på vägen (se vidare 7.1.4.4).

När historiker ska motivera sitt ämnes relevans återkommer ofta formuleringar som att ämnet kan bidra till kritiskt tänkande och förmåga att tolka och förstå sin samtid (t.ex. Edgren & Österberg 1995:10, Nilsson 2001:68, McCullagh 1998:309). Frågan om hur stor roll encyklopedisk kunskap spelar debatteras ganska mycket, åtminstone i den pedagogiska diskussionen (se vidare 7.1.3). Totalt sett skulle jag säga att historiker betonar kritiskt tänkande och färdighetsaspekter som viktigare än encyklopedisk kunskap när det gäller ämnets kärna och karaktär.

Historia är i mångt och mycket ett nationellt ämne (t.ex. De Geer 1995:38f, Aronsson 1997:64, intervju med Erik). Detta lär bero på källornas centrala roll och fysiska karaktär – i Sverige finns främst tillgång till

⁶² Baseras på Humaniorautredningene från Norges allmennevitskaplige forskningsråd (1984), Ottar Dahls Grunntrekk i historieforskningens metodeleære (1976) och Kjeldstadli (1992).

svenskt och nordiskt källmaterial. Som bl.a. Jarrick (2000:37) påpekar kunde trots detta fler jämförelser med internationell empiri göras. När det gäller teorier finns däremot en öppenhet mot internationella sammanhang.

Man kan säga att det råder en förhållandevis stor heterogenitet om teori och metod. Detta beskriver historiker ibland som en tillgång, ibland som ett problem (Lilja 1989, Olsson 1995, Qvarsell & Sandin 2000a:8). Den akademiska disciplinen splittrades dessutom under 1900-talet i historia och ekonomisk historia. Ämnet samverkar samtidigt med andra discipliner som etnologi, sociologi, genusvetenskap osv. Även vad gäller denna ämnesmässiga heterogenitet är en del historiker kritiska, en del positiva, medan vissa efterlyser mer tvärvetenskaplighet och mer pluralism (Qvarsell & Sandin 2000b:57, Jarrick 2000:35, Nilsson 2001:78).

En annan fråga som tas upp i debatten är historievetenskapens roll i samhället. Även här dyker formuleringar om kritiskt tänkande upp; ämnet vill bidra till att människor ska kunna ”motstå övertalningar och alla möjliga slags påverkan” (Ankarloo 1995:15). Ett argument i samma riktning är att man med perspektiv på historien ska kunna se medvetet på sin egen tid. Lindkvist (1995) systematiserar bilden och talar om dels emanciperings, som har att göra med kritiskt tänkande och ”att förstå det relativa i samhällets struktur” (1995:85), dels legitimering, en socialiserande uppgift som har att göra med kollektivt minne och kulturarv. (Man kan här se paralleller till alteritet, i emanciperingen, och intersubjektivitet, i legitimeringen.) Andra debattörer talar mer övergripande om att historia kan användas politiskt (Trenter 2002:302) och spelar en viktig roll i ”det ständigt pågående samtalet om de mänskliga villkoren” (Jarrick 2000:49).

Det finns ett stort historieintresse bland allmänheten. Historiker har ofta en ambition att nå och påverka denna allmänhet, och det har effekt på texternas utformning. Även av intervjuer framgår t.ex. att man inte vill ha en ”snobbig”, svårläst stil (t.ex. Ingegerd). En intervjuad lärare (Roland) nämner ”Peter Englund-effekten”, att historiker vid hans genombrott insåg att det gick att skriva begripligt, lättsamt och seriöst samtidigt. Roland själv hävdar dock ”rätten att inte skriva begripligt”, dvs. för allmänheten. I debatten nämns ibland även litterära ambitioner (Qvarsell & Sandin 2000b:63, Kjeldstadli 1998:273ff).

Trenter (2002) ser ett problem i att samhället tar historikers utsagor för sanningen, något de själva motsätter sig. Historiker är noga med att pröva alla slutsatser och tolkningar, betonar det kritiska tänkandets grundläggande betydelse och betvivlar alla ”sanningar”. Därför uppstår en konflikt när samhället ger historikern rollen av ”sanningstalande expert” (2002:302).

Som Högskoleverket (2003:41) påpekar i sin utvärdering av högskoleämnet historia, finns det inga undersökningar av vad historiker sysslar med efter sin utbildning. Klart är åtminstone att många som läser grundutbildningen blir lärare inom ungdomsskolan och att många disputerade stannar inom högskolan.

7.1.2 Ämnets historia

Historievetenskapens egen historia beskrivs av Qvarsell & Sandin (2000a:7) som en vågrörelse mellan perioder av traditionalism och perioder av vidgade ramar. Före 1900-talet var historia i mycket lika med nationalism och värderande myter. Som en reaktion på detta kom i början av 1900-talet en empirisk period, då man etablerade historia som ett i modern mening vetenskapligt ämne. Källkritiken utvecklades som ett sätt att nå empiriskt säkerställda slutsatser, och man strävade efter objektivitet och saklighet, även i språket (White 1973:429). Den tidiga historievetenskapen använde mest berättande källor som t.ex. kungakrönikor, dvs. innehållet var redan tolkat, speglat genom någons synvinkel. Den för tiden nya *källkritiken* innebar att man bör undvika sådana källor och söka efter kvarlevor. En kvarleva vittnar om vad som har skett i stället för att man försöker utläsa vad som sägs i den (Jarrick & Söderberg 1999:130, se även s. 171 nedan).

Studieobjektet var under denna empiriska period i stort sett s.k. politisk historia, dvs. statsangelägenheter och politiska aktörer stod i fokus. Under senare delen av 1900-talet ställdes först olika sociala grupper i centrum, därefter även deras mentalitet och kultur. Under denna tid har ämnet influerats från andra ämnen som sociologi och etnologi. Metodologiskt har många velat lämna den stränga empirismen, och hermeneutik och kulturanalys har blivit vanligare parallellt med en teoretisk mångfald. (Lilja 1989, Österberg 2000, Odén 2000, Jarrick 2000, Åmark 1998.)

De senaste decennierna har debatten om struktur kontra aktör varit central: kan processer förklaras utifrån enskilda aktörers handlingar eller större sociala strukturer? Även här tycks en vågrörelse ha gått från aktörsförklaringar ("kungahistoria") via materiella-marxistiska strukturförklaringar på 1970-talet till en öppenhet för "människors handlingsutrymme" (Österberg 2000:21) vid millennieskiftet. (Ankarloo 1995, Göransson 2000, Aronsson 2002.)

Ett visst samband med denna debatt har det inslag av kvinnohistoria och genusperspektiv som vuxit sig starkt de senaste decennierna. Kvinnor har inte bara fått en större roll som studieobjekt, utan man strävar efter ett integrerat genusperspektiv i all forskning och all undervisning. De kvinnliga forskarna och professorerna har blivit fler, och genusteorierna har utvecklats. (Göransson 2000, Åmark 1998.)

En annan utveckling, som har med kunskapssyn att göra, är den postmodernistiska strömningen och den socialkonstruktivistiskt inspirerade "språkliga vändningen" (*linguistic turn*). Historiker har påverkats av och utvecklat teorier som innebär att våra begrepp, världsbilder och berättelser är subjektivt eller socialt konstruerade. Detta tycks ha lett till en utbredd uppfattning att det inte finns något ett-till-ett-förhållande mellan verklighet och språk samt att forskaren har en tolkande, konstruerande roll. Däremot verkar inte de farhågor om värdenihilism och total relativism som setts i

postmodernismen ha besannats. (Berggren & Trägårdh 1990, McCullagh 1998, Jarrick 2000, Österberg 2000, Nilsson 2001, Aronsson 2002.)

7.1.3 Kunskapssyn

Fokuseringen på kritiskt tänkande har förstås även med kunskapssyn att göra. Det kritiska tänkandet – problematiseringen, prövningen av källor och olika tolkningar osv. – är en av ämnets grundpelare. Vikten av att inte utan granskning acceptera något som sant betonas såväl i intervjuer som i litteraturen: ”Vi behöver som forskare också vara *rädda om vår osäkerhet*, vårda vårt tvivel inför det som framförs som självklara sanningar.” (Österberg 2000:12, kursiv i orig.) Andra tar även upp att historieämnet bör uppmuntra till egna ställningstaganden (t.ex. Lindkvist 1995:86). Som Ankarloo (1995:14) påpekar delas den kritiska hållningen givetvis med andra vetenskaper.

Ovan nämnde jag att postmodernistiska och konstruktivistiska tendenser kan ha lett till en ännu starkare kritisk hållning som i kunskapsteoretiska termer skulle sägas dra åt relativism. Detta kan märkas i att moderna historiker inte gärna använder ord som *sanning*, *fakta* eller *objektivitet* utan citattecken eller noter med förklaringar till vad de menar (t.ex. Jarrick 2000:50, Nilsson 2001:80). Men frågan diskuteras också explicit i många artiklar. Vissa stimuleras av en ökad kritisk-relativistisk hållning (Holgersson & Persson 2002, Nilsson 2001), medan andra är negativa och åter andra intar en eklektisk ståndpunkt. Bl.a. talar Österberg (2000) och Jarrick (2000) om att man ändå måste sträva efter att uppnå kunskaper som kan delas efter diskussion och granskning:

Det mesta i våra tolkningar beror på oss som subjekt och är i den meningen subjekt- och teoristyr, men det finns trots allt en verklighet utanför vårt psyke och före våra ord, och det finns fakta som alla kan vara överens om, efter kritisk granskning och dialog. (Österberg 2000:19)

Detta i sin tur anknyter till en tradition av intersubjektiv prövbarhet som ämnet delar med flera andra. Det vill säga, det som många är överens om efter kritisk granskning räknas som fakta. Men samtidigt är man medveten om att dessa fakta kan komma att revideras t.ex. om nya källor kommer fram. (Lindkvist 1995:93; Kjeldstadli 1998:140, 286; Jarrick 2000:50.)

Man kan säga att det finns en uppfattning om olika typer av kunskap, t.ex. subjektiv respektive intersubjektiv, och faktakunskaper respektive det mer färdighetsbetonade kritiska tänkandet. Vikten av basfaktakunskaper hos studenter är man som sagt inte helt överens om. Vissa diskuterar också den kunskap eller färdighet som kommer av socialisering och en längre tids deltagande i en gemenskap (De Geer 1995:34, Lindkvist 1995:88).

Flera nämner också kunskapsproduktionen, att även studenter bör delta i byggandet av ny kunskap (Lindkvist 1995:88ff, intervjuer med Lisa, Per

och Ulrike). Man talar bl.a. om kreativitet och skapande, men inte bara i allmänt positiv bemärkelse, utan även i kunskapskritisk, med medvetenhet om kunskapernas konstruerade karaktär.

Att ämnet av tradition har betonat vikten av olika synsätt och perspektiv är också tydligt (t.ex. Ericsson 1995:46). ”Att konfrontera studenterna med olika historiesyner, gärna i form av parallella framställningar med konkurrerande och divergerande synsätt, är viktigt” menar t.ex. Lindkvist (1995:90), som även poängterar skrivandets roll för att bl.a. pröva olika tolkningar (1995:91).

Sammanfattningsvis kan man peka på fyra olika egenskaper hos den historiska kunskapssynen. För det första är den kritisk, skeptisk och problematiserande. För det andra är den pluralistisk, dvs. innebär en uppfattning om olika tolkningsmöjligheter, öppenhet för olika teorier osv. För det tredje är den i varierande grad relativistisk med postmodernistiska inslag; vissa historiker betonar att inga tolkningar eller perspektiv har större värde än andra, medan andra tror på intersubjektivt säkerställda utsagor. För det fjärde kan man säga att kunskapssynen är någorlunda gemensam – det är starkt kontroversiellt att kritiklöst tala om sanning och objektivitet – men inte helt, eftersom det finns olika uppfattningar om möjligheten att fastställa kunskap. Jag kommer att benämna kunskapssynen *kritisk-pluralistisk*.

7.1.4 Medierande redskap

I det här avsnittet tar jag upp vad den historievetenskapliga litteraturen säger om vad man kan kalla historikers redskap. Konkreta exempel på redskapen finns i 7.2.1.

7.1.4.1 Källkritik

Källkritik inom historievetenskapen innebär en analys av vilka frågor en källa kan svara på. Numera talar man om berättande aspekter respektive kvarleveaspekter (jfr s. 169) som kan finnas i samma källa. Det grundläggande är att sträva efter kvarleveaspekter, dvs. att undvika så mycket som möjligt av tendens och vinkling i källan. I ett rättegångsprotokoll kan man t.ex. som säker kvarleveaspekt se att någon dömts, men de berättande aspekterna av hur brottet begicks är osäkra uppgifter. Man granskar också hur representativ källan är ur en viss grupps perspektiv, motiverar sina källor osv. Sådana avsnitt i texten kallas ibland källpresentation. Källkritiken tas upp explicit mest i läroböcker (Kjeldstadli 1998, Jarrick & Söderberg 1999, Bjarne Larsson 2002). Det är tydligt att källkritiken ses som ett grundläggande redskap som studenterna bör använda tidigt, och det lyfts också fram av intervjuade lärare (Ingegerd, Ulrike).

I litteraturen om den professionella verksamheten nämns källkritik inte så mycket, dock t.ex. i formuleringar av ämnets kärna som det på s. 167. Detta

kan bero på att källkritiken är så självklar, men ett par skribenter menar också att den inte är så central längre (t.ex. Ankarloo 1995:15). Mot bakgrund av vad jag berörde ovan om postmodernism och relativism, så tycks detta naturligt. Vid källkritikens födelse var uppfattningen att om man bara hittade ”rätt” källor av kvarlevetyp så skulle man också hitta den sanna bilden av en händelse eller process. Med en postmodernistisk eller konstruktivistisk teorigrund blir detta en förlegad uppfattning. Däremot blir det inte egalt vilka källor man använder, och inget tyder på att historiker skulle ha övergett hela det källkritiska tankesättet. (Se även Aronsson 2002:197.)

7.1.4.2 Beskrivning och andra kartläggande redskap

Historiker, liksom forskare från många andra ämnen, fyller luckor i den gemensamma kunskapen bl.a. genom att beskriva det observerade objektet. Detta kan ses som en övergripande social praktik, som jag kallar Att kartlägga, vari ingår medierande redskap som beskrivning, narrativ, karta och tabell eller andra former av kvantifieringar. Här finns inga skarpa gränser mellan redskapen.

Narrativer tas upp nedan och kartor delvis i 7.2.1. Om kvantifieringar kan man säga att historiker ibland använder kvantitativa metoder åtminstone som en del av sin undersökning, men kvantifieringar berörs inte i sekundärlitteraturen, annat än i läroböcker (Kjeldstadli 1998:218ff, Bjarne Larsson 2002:219). Vad som kan vara intressant här är att man tar upp frågor som tillförlitlighet och jämförbarhet, dvs. ämneskaraktäristiska aspekter som har med kunskapssyften att göra.

Framför allt begreppet *beskrivning* används av historiker själva. Björk (1983) definierar beskrivning som att ”ange *hur* någonting är beskaftat, hur något förändras och utvecklas, eller hur något ser ut och fungerar” (1983:37). Nedan kommer jag att betrakta även referat och citat ur källor som ingående i redskapet beskrivning (se vidare 7.2.1). Det vill säga, historikern beskriver en skriftlig källa för läsaren genom att återge delar av den.

Beskrivning är alltså ett grundläggande redskap som används för att bearbeta källorna, dvs. dra ut intressanta uppgifter från dem. Beskrivningen används därefter, åtminstone i någon form av idealisk eller prototypisk undersökning, för tolkning och till sist förklaring (Björk 1983:37ff, Bjarne Larsson 2002:225). Man kan också använda beskrivningen som en sorts förklaring, men då oftast i form av narrativ. Redskapen går alltså i varandra.

7.1.4.3 Tolkning

När historikern har gjort sin grundläggande bearbetning, beskrivning av källorna, är alltså det normala att tolka uppgifterna. Björks (1983) definition är: ”En tolkning innebär att svara på frågan *vad* någonting är, utgör eller innebär.” (1983:38.) Det handlar om att byta nivå eller perspektiv på det beskrivna, att försöka ”finna en innebörd i det man observerar – och kan beskriva – och aktivt skapa ny kunskap genom att sätta detta observerade i

relation till något annat, identifiera och bedöma objektet och karaktärisera det som någonting utöver det som innefattas i beskrivningen [...]” (1983:41). Ett av Björks exempel är att tolka en rad händelser som en revolution (1983:38). Här finns ett samband med kategorisering (se nedan), men tolkningen är mer generell. (Se även McCullagh 1998:308 och passim.)

Tolkning i Björks definition skiljer sig alltså något från t.ex. en litteraturvetenskaplig tolkning. Kjeldstadli (1998) och Bjarne Larsson (2002) tar upp tolkning även i hermeneutisk bemärkelse, som mer handlar om gradvis växande förståelse och ligger nära litteraturvetenskapens tolkningsbegrepp.

Även de intervjuade talar om vikten av att kunna abstrahera och inte bara beskriva sitt material utan ange hur man själv – som forskare, som uppsatsskribent – tolkar det (intervjuer med Ulrike, Per).

7.1.4.4 Förklaring

Att ytterligare abstrahera och lyfta blicken från sina källor kan alltså vara att försöka förklara t.ex. en process. Det handlar om orsaker, bakgrund och förutsättningar (Björk 1983:43). Förklaringen som vetenskaplig verksamhet är väl teoretiserad och kategoriserad bl.a. inom filosofin; åtminstone på undervisningsnivå i historia tycks man dock nöja sig med att tala om orsaks- och motivförklaringar respektive funktionella förklaringar (Kjeldstadli 1998:233, intervju med Lisa). Som Björk (1983:43) påpekar svarar en förklaring på frågan *varför* och känns ofta igen på markörer som *därför*, *eftersom* och *på grund av*.

Vikten av att reflektera över alternativa förklaringar berörs av flera skribenter och intervjuade (McCullagh 1998:308, Kjeldstadli 1998:244, intervjuer med Angela och företrädare för institutionen). Detta påminner om vad historiker i mina observationer av disputationer kallar *komplikation* (se s. 200). Österberg (2000) skriver: ”Jag ser det som forskarens plikt att framför allt *krångla till*; [...] att man strävar efter att se saker och ting från ett annat håll än det gängse, från mer än ett håll, och att man strävar efter att finna allt djupare lager i förståelsen av ett fenomen.” (Österberg 2000:13, kursiv i orig.) Kjeldstadli (1998:244) talar om ”sammansatt, men obestämd förklaring”, som dock inte är hans ideal. Han menar, i sin bok som är riktad till studenter, att man måste sträva efter förklaringar med mer bestämd inriktning.

Möjligen har det förklarande inslaget i historievetenskapen minskat med de postmodernistiska strömningarna (Aronsson 1997:66). Jag uppfattar det dock som fortfarande mycket centralt inom huvudfåran av ämnet (se t.ex. Qvarsell & Sandin 2000b:63).

7.1.4.5 Kategorisering, definition

Som ett mycket centralt medierande redskap använder historiker klassificering eller kategorisering. Forskaren delar in sina data i grupper och klasser för att få ordning, se samband och kunna jämföra (se t.ex. Kjeld-

stadli 1998:207). Exempel kan vara dateringar, yrkesgrupper, tidsperioder och olika ideologier, men även teoretiska begrepp. I modern historia är sociala kategorier och genus viktiga (t.ex. Göransson 2000, Qvarsell & Sandin 2000a:7, Aronsson 2002:195). Kategorierna kan vara avgörande för hela undersökningen. Därför är det förstås också viktigt att definiera och avgränsa dem (Bjarne Larsson 2002:218f, intervju med Ulrike).

När Ragnar Björk skrev *Den historiska argumenteringen* 1983 kunde man fortfarande diskutera ifall omvärlden redan var ordnad i kategorier som det gällde för historikern att studera (1983:137). Tjugo år senare tycks alla historiker dela uppfattningen att kategorierna är konstruerade: ”Vetenskapliga begreppsdefinitioner implicerar alltid en människo- och samhällssyn och forskaren bör hålla sig öppet och reflekterat till denna.” (Holgersson & Persson 2002:328.)

7.1.4.6 Narrativer

Det har skrivits och debatterats livligt och voluminöst om narrativer både inom historieämnet och allmänt. Jag kan här bara antyda något om denna debatt. En orsak till att jag inte fördjupar mig i detta redskap är att jag inte har sett det användas så mycket i mitt material (se vidare 7.2 och 7.3).

Historiker talar om två typer av narrativer: *storyn*, som har början, mitt och slut, dvs. en sorts dramaturgisk form, och *krönikan*, som listar händelse på händelse utan sådan dramaturgi (se t.ex. White 1973:5, Kjeldstadli 1998:277ff, Lemon 2001:108).⁶³ Narrativer kan förstås användas för att beskriva något, ett skeende, men som nämnts ovan även för att förklara. Genom att måla upp händelserna som naturligt följande på varandra ger forskaren samtidigt en förklaring till dem (Kjeldstadli 1998:110, Björk 1983:165ff, Lemon 2001:109f).

I debatten har vissa forskare menat att narrativ struktur är en allmänmänsklig form som speglar en sorts djupstruktur, medan andra varit kritiska till narrativernas förment sanningsåtergivande karaktär. Föga förvånande poängterar många moderna historiker att narrativer är konstruerade av forskaren eller samtiden. Man har bl.a. riktat kritik mot de ”stora berättelser” som har generella sanningsanspråk och i stället talat för de ”många små berättelserna” som ger olika perspektiv. (Se t.ex. Björk 1983:180ff, Holgersson & Persson 2002:324, Nilsson 2001:75.)

I den ständiga vågrörelsen mellan paradigmen har nu även den nu rådande icke-narrativa historieskrivningen fått kritik:

[...] var finns människorna, de verkliga aktörerna, i de statistiska tabellerna och i flödesdiagrammen. [...] Just genom sin nya samhällsvetenskapliga metod och genom sin inriktning på strukturella sammanhang och långsamma, långsiktiga processer har den moderna historieskrivningen i många fall avlägsnat sig från den

⁶³ Detta överensstämmer också i stort med språkvetares kategorisering i narrativ/berättelse resp. rapport, se t.ex. Eriksson (1997:43).

erfarenhet och den referensram, som vårt eget individuella livslopp ger oss och som det genuina, mer dramatiska berättandet riktar sig till. Att överbrygga denna klyfta mellan en alltmer teknisk och strukturellt inriktad forskning och undervisningens behov av begripliga och episkt avrundade historier är kanske den viktigaste nya uppgiften i dag. (Ankarloo 1995:20)

Mycket riktigt talar senare forskare om en ”återgång till den narrativa huvudfåran” (Aronsson 2002:193) och ”*sambandet* mellan den stora berättelsen och de många små berättelserna som [...] historieforskningens centrala fält” (Österberg 2002:26, kursiv i orig.).

7.1.4.7 Jämförelse

Jämförelser har ett samband med redskapen beskrivning och tolkning, men även med förklaringar: ”Att jämföra är egentligen kärnan i vetenskapliga förklaringar.” (Kjeldstadli 1998:251.) De används då på olika sätt (jfr 7.1.4.2–7.1.4.4). Åtminstone på förklaringsnivån talar man om komparativ metod; man jämför olika förklaringsmodeller, samhällsfenomen, geografiska områden, tidsepoker etc. för att få fram den bästa tänkbara slutsatsen.

I övrigt omnämns jämförelser och komparativa metoder som något allmänt önskvärt och positivt inom gemenskapen (Jarrick 2002:37, Österberg 2002:23, Göransson 2002:105). Även i intervjuer berörs jämförelser som något eftersträvansvärt (företrädare för institutionen, Ulrike, Per, Lisa).

7.1.4.8 Fråga

Ett redskap som inte tas upp så mycket av historikerna är frågan. I flera vetenskaper diskuteras frågeställningens eller problemställningens viktiga roll, och det händer även inom historia, främst i läroböcker (Bjarne Larsson 2002, Kjeldstadli 1998:39f). Det betonas t.ex. att frågeställningarna bör vara tydligt formulerade, möjliga att besvara, samhälleligt relevanta och ge upphov till ny kunskap. Även lärare i intervjuer (Roland och Ulrike) tar upp hur viktigt detta är för studenter. Lindkvist (1995:90) påpekar vikten av att studenter ställer syntetiserande, övergripande frågor till läromedlen.

Men detta redskap tas även upp när det gäller den professionella praktikgemenskapen. Bland annat ser alltså Björk (1983) frågorna *hur*, *vad* och *varför* som centrala för en historisk undersökning. Det jag i övrigt har sett i litteraturen är kritik mot att frågandet spelar alltför liten roll i forskningen. I en artikel från 1982 förespråkar Jan Thelander vad han kallar en *frågekultur*. Frågan är enligt Thelander det som garanterar att ny kunskap tas fram. Denna artikel refereras senare av Lilja (1989:102f) och Nilsson (2001), där åtminstone den senare håller med: ”[...] vi bör komma ifrån en allt för stark fokusering på materialet i sig och istället betona frågornas betydelse” (Nilsson 2001:74).

7.1.4.9 Resonemang/argumentation

Jag har funnit förvånansvärt lite som historiker skrivit om resonemanget, diskussionen eller argumentationen. Björks bok *Den historiska argumenteringen* kan tyckas ha detta som huvudtema, men med argumentering menar han i princip prövande av förklaringar. I undervisningssammanhang talar historiker om diskussion (se 8.2.3). Men i de läroböcker jag studerat finns inte mycket om detta. Kjeldstadli (1998:139) talar kort om att man bör argumentera för sitt teorival, och Bjarne Larsson (2002:24f) anger basbegreppen för argumentation (*tes, hållbar, relevant* etc.). Annars nämns det mycket lite.

7.1.5 Dialogicitet

De aspekter av dialogicitet som man kan utläsa något om i sekundärkällorna är främst den manifesta dialogiciteten och perspektivaspekten. Kedjaspekten berörs inte annat än i resonemang om kunskapsbygget (se s. 170).

Att manifest dialog – här en livfull, kritisk diskussion – anses som viktig är helt klart, vilket också delvis framgick av föregående avsnitt (se även t.ex. Göransson 2000:114, Nilsson 2001:74). Flera forskare anser dock att den inomvetenskapliga dialogen och/eller dialogen i undervisningen bör ökas (Aronsson 1997:67f, De Geer 1995:36, Jarrick 2000:51f, Holgersson & Persson 2002:331f). Man tycker bl.a. att historiker inte är tillräckligt öppna för kritik, att den diskussion som finns är för polemisk, att olika grupper borde interagera mer med varandra och att antalet seminarier borde bli fler på bekostnad av föreläsningar.

Ett par skribenter berör den manifesta dialogicitet som kan ligga i källorna och återgivandet av dem. Österberg (2000:28) talar om mångfalden och motsatserna i varje epok som kan ge en rikare bild, medan Kjeldstadli menar att:

Historiska studier kan visa mångfalden, undantagen, bakvattnen, de många olika sätt som människor har organiserat sina liv på. I historisk läsning och forskning ligger ett vaccin mot uppställandet av alltför snabba formler för hur något är eller var. (Kjeldstadli 1998:116)

Här berörs också en perspektivaspekt och ett samband med kunskapssyn.

7.2 Forskarnas texter

De texter av professionella som jag här analyserar är alltså fyra artiklar ur *Historisk tidskrift* och ett urval om ca 6 000 ord ur vardera fyra avhandlingar. En förteckning över materialet med kodbeteckningar, som används vid citat, finns i bilaga 1. Samtliga texter är skrivna av svenska historiker, varav ingen så vitt jag vet arbetar på institutionen i Stockholm. Vad mate-

riale kan säga något om är alltså den svenska praktikgemenskapen i allmänhet.

7.2.1 Medierande redskap

I det här avsnittet går jag igenom de medierande redskap som jag hittat många förekomster av i texterna. Dessa är främst kritiskt-dialogiskt resonemang, beskrivning, förklaring, kategorisering/definition och jämförelse, men även narrativ.

Den grundläggande sociala praktiken *Att kartlägga* framträder tydligt i materialet. Inom praktiken används de medierande redskapen beskrivning, karta, tabell och figur.

De flesta grafiska framställningar, dvs. kartor, tabeller och figurer, används för en form av kategorisering (jfr nedan), vilket kanske är självklart. I materialet förekommer fyra *kartor* av delar av Sverige, fyra *tabeller* och en *figur* i form av ett släkträd. Kartorna visar var det fanns skattelindring respektive var stödet för en viss politisk fråga var högt eller lågt. Tre av tabellerna innehåller kvantifieringar, två av dem om social gruppering. Ingen av kvantifieringarna gäller andel, utan absoluta tal. Den tredje tabellen innehåller personuppgifter, bl.a. social tillhörighet.

Övriga former av *beskrivningar* tar upp en stor del av texterna. Primärkällor och tidigare forskning behandlas med olika specificationsgrad, från generella beskrivningar av t.ex. en tidsepok eller ett forskningsområde, till referat och citat ur en viss källa eller om specifika förhållanden:

(75) Från generell till specifik beskrivning (forskningsartikel)

Läsarnas missnöje med den lära som vid den här tiden spreds från predikstolarna grundade sig på deras uppfattning att både lag och evangelium förvanskades. Framför allt hade läran om evangelium – den oförskyllda nåden – kommit i bakgrunden. Men inte heller lagen framställdes på rätt sätt. Olof Palmgren, luleläsarnas ledare, menade att ”liten eller ingen skillnad göres mellan lag och evangelium, mellan lagens rättfärdighet och evangeli, trones rättfärdighet och gerningarnas [...]” (HPA 584f)

Skribenten ger först den generella bilden för att sedan illustrera den med ett specifikt citat.

Hur mycket en forskare beskriver materialet tycks bero på undersökningens karaktär, dvs. syfte, metod, källornas typ osv., men även på genre. I en typisk historisk avhandling verkar det vara normalt att resultatavsnittet innehåller omfattande beskrivningar av källorna, dvs. vad forskaren har ”dragit ut” ur källorna. Detta är också en grundläggande historisk metod. Beskrivningarna tillåts ta större del i en avhandling än i en artikel, vilket inte heller är förvånande. (Se vidare 7.2.2.)

Tolkning är ett ganska frekvent redskap som i stort sett förekommer i alla texter. Det handlar alltså om att sätta sina beskrivande resultat i relation till

något annat, att byta nivå eller perspektiv, t.ex. ”Denna förändring kan också beskrivas som en förändring från politik till marknad” (HPC 363) och ”Dansarna var i sann mening separatister” (HPA 602). I definitionen av tolkning ligger också att den inte är given, utan att olika tolkningar är tänkbara, t.ex. denna: ”Samtidigt har den lokala borgerligheten i denna rikets andra stad företrätt vissa drag av slutenhet mot utomstående på ett sätt som för tankarna till ett närmast småstadsmässigt societetstänkande [...]” (HPH 699). Skribenten gör här en närmast personlig association som inte alla skulle ställa sig bakom.

Ibland markeras tolkningarna med explicit perspektiv och/eller gardering, t.ex. (garderingar med Courier): ”Detta kan ses som ett inslag i den dåtida stadspolitiken” (HPE 233), ”Sannolikt uppfattades dessa ritualer på ett magiskt sätt” (HPA 592). (Se vidare 7.2.2.1.)

Gränsen mellan tolkning och *förklaring* är ibland flytande, men en förklaring har med orsakssamband att göra, t.ex.: ”[...] troligen ligger förklaringen i de ökade behov som Karl IX:s krigsföretag i Polen orsakade.” (HPE 136.) Ibland svarar förklaringar på undersökningens *varför*-frågor, och har därmed karaktären av slutsats för hela undersökningen:

(76) Förklaring som slutsats för undersökningen (avhandling)

Inom ramen för forskningsprojektet [...] har man strävat efter att identifiera och analysera formativa skeenden som kan förklara framväxten av denna fredligt inriktade politik [...] Avhandlingens första tema syftade till att klarlägga den militära elitens inställning till krig och fred. Av analysen framgår att eliten betraktade fred som det önskvärda samhällstillståndet. (HPB 171)

Genom att studera undersökningens slutsatser i förhållande till dess frågeställningar (jfr Mauranen 1993) har jag funnit flera fall av sådana övergripande förklaringar, även t.ex.: ”Att rådsherrarna under enväldet försökte etablera sig som en social elit genom äktenskapliga allianser med andra familjer som var eller varit representerade i rådet kan således konstateras.” (HPD 616.) I samma texter kan man se även förklaringar på lokal nivå som ”Robert Lichtons ställning som kungligt råd kanske ändå spelade roll för hustruns släktingar” (HPD 600).

Förklaringar är ett frekvent redskap (förekommer i samtliga texter) som ofta garderas, vilket kan ses i flera av ovanstående exempel och nedan under 7.2.2.1.

Explicit *källkritik* eller källpresentation finns i hälften av materialet. Den handlar om antingen bristen på källor – t.ex. ”Däremot verkar det inte ha utarbetats några krigsscenarier eller någon krigsplanering som kunde ha varit intressant i detta sammanhang” (HPB 30) – eller bristfälliga uppgifter i källor – t.ex. ”Utifrån uppgifterna i Elgenstierna kan det vara svårt att avgöra detta eftersom vanligen endast faderns ämbets titlar anges” (HPD 613). Av de traditionella källkritiska begreppen *kvarleva*, *tendens* etc. har jag däremot inte funnit några fall. Att källkritiken inte är explicit behöver ju inte

innebära att den typen av kritisk granskning är bristfällig. Dels kan mitt urval av texterna ha uteslutit avgränsade avsnitt med källkritik, dels är enligt företrädare för institutionen källkritik och strävan efter kvarleveaspekter också så grundläggande att den ofta är implicit.

I vissa fall ägnas källorna en sorts epistemiska resonemang, men inte så ofta som man kunde vänta sig utifrån hur central källkritiken anses vara. Ett exempel är följande:

(77) Epistemiskt resonemang om källor (avhandling)

För Örebro Schola finns en elevmatrikel bevarad för åren 1615–1820. [not] Tyvärr är uppgifterna knapphändiga från 1600-talet och de kortfattade biografiska upplysningarna ger endast i undantagsfall möjlighet att bestämma elevernas härkomst. [...] Trots det begränsade urvalet går det att konstatera att faktorismederna ingalunda var underrepresenterade som föräldrar till barn vid Örebro Schola. (HPE 220)

Även om resonemangen om historiska källor alltså inte är så frekventa, så finns det andra sätt att visa att man är medveten om osäkerheter i dem. Ett naturligt sätt borde vara att förse de uppgifter man tar ur källorna med garderingar. Detta är dock ovanligt i mitt material. Det förekommer i stort sett bara när referatet går över i generalisering: ”fick detta i stort sett inget stöd från bondehåll” (HPG 149), ”ägde rum vid centraliserade faktorer, oftast belägna i städer” (HPE 231). Det vill säga, när skribenten beskriver specifika uppgifter ur källorna används inga garderingar, men när uppgifterna ska generaliseras garderar han sig ibland genom att visa att det inte handlar om hundraprocentiga sammanfattningar eller genom att visa att källorna inte ger en komplett bild.

Det tycks alltså som om källreferat, dvs. uppgifter ur primärkällor, inte anses kräva garderingar. Detta har enligt en företrädare för institutionen att göra med att det tas för givet att forskaren sökt efter kvarleveaspekter, och att sådana uppgifter bedöms som säkra.

Kategoriseringar och *definitioner* är mer frekventa. Jag betraktar detta som *ett* redskap, som används i stort sett i alla materialets texter. Det finns ofta i början av texten som en utgångspunkt. Skribenten definierar begrepp (akademiska eller utomakademiska), anger hur han har kategoriserat i sin analys och/eller resonerar mer utvecklat om begrepp och kategorier. Tre texter har sådana mer utvecklade resonemang över minst en sida eller flera. Ofta används kategoriseringen som en struktur för hela undersökningen. Om t.ex. syftet är att kartlägga olika sociala grupper, blir det självklart viktigt att definiera gränser mellan sådana grupper, och en central metod blir att använda sociala kategorier.

Narrativer förekommer lokalt i drygt hälften av texterna, dvs. texterna har inslag av kortare berättande partier. Totalt sett är narrativer inget framträdande drag i materialet. Jag kan heller inte påstå att jag sett något av att en hel text kan sägas konstruera en narrativ annat än i mycket allmän betydelse. Undersökningarnas syfte är inte att kartlägga en process; en process

är visserligen ofta viktig för undersökningen, men frågeställningen gäller då oftast förklaringar till processen. Ett exempel på ett narrativt inslag är detta:

(78) Specifik narrativ (forskningsartikel)

Magdalena Olofsdotter berättade att hon och hennes man på nyårsdagen 1812 besökt en granne. När de kom dit fanns Hans Hansson, som tillhörde nyläsarna, i stugan. Denne började genast ”göra utläggningar i religionen” men Magdalena avfärdade honom med att säga att ”så länge vi har präster behövs inte dina lärdomar”. Hans Hansson genmälde att vid senaste högmässan ”gick doktoren på predikstolen som en djävul, djävlar följde honom och djävlar voro hans åhörare”. (HPA 586)

Här skildras ett konkret skeende med specifika handlingar. Direkt anföring bidrar till intrycket att ”källorna talar”. En narrativ som beskriver en mer generell process är denna:

(79) Generell narrativ (avhandling)

I den europeiska historien var 1848 ett dramatiskt och händelserikt år. Intressant i detta sammanhang är att det var första gången sedan napoléonkrigen som frågan om ett svenskt krigsdeltagande aktualiserades.

I mars 1848 föll den enväldiga monarkin i Köpenhamn och en liberalt och nationalistiskt orienterad regering tillträdde. Parallellt med revolutionen i Köpenhamn gjorde tysk-nationella grupper i hertigdömena Schleswig och Holstein uppror mot den danska centralmakten och krävde att området skulle anslutas till Tyskland. En upprorsregering i Kiel sände representanter till Frankfurtparlamentet med vädjan om militär hjälp för att kunna stå emot de danska förband som skickats för att slå ned upproret. Centralregeringen grep in och förbundstyska, huvudsakligen preussiska, trupper sändes till den tyska befolkningsgruppens hjälp. Den 10 april gick tyska trupper över gränsen [...] Den 11 maj beslutade den svenska regeringen att 4 000 soldater under general Carl Gustaf Löwenhielm skulle skeppas till Fyn och att den återstående 11 000 man starka armén förlades i Skåne. [...] Från dansk sida försökte man få den svenska truppkontingenten överförd till Jylland för att där sättas in i strid. De danska kraven på ett aktivt ingripande avfärdades av svenska regeringsföreträdare. Istället lade Sverige stark diplomatisk press på Danmark, men i synnerhet på Preussen, och den 26 augusti kunde en vapenvila på sju månader slutas. Därefter hemförlovades den svenska styrkan. (HPB 59f)

Det här framträder som en klassisk historisk narrativ – åtminstone i en utomstående ögon. Den beskriver ett skeende under en tid av internationell konflikt; ämnessfären ”kungar och krig” känns igen. Men i materialet förekommer den här typen av narrativ, liksom den här ämnessfären, endast i en text. Andra narrativer beskriver mer specifika skeenden utan konfliktmoment av internationell karaktär. Den här typen av ”klassisk historisk narrativ” verkar alltså inte känneteckna den moderna svenska historievetenskapliga texten.

Exempel (79) är även klassiskt på ett annat sätt: den har något av den *story*-form som bl.a. White (1973:5) talar med en inledning, ett förlopp och ett slut. Narrativen, som i original löper över två sidor, inleder ett resultatkapitel i avhandlingen. Jag har dock tagit med början och slut. Efter narrativen kommer ett stycke med generell beskrivning.

Även story-formen är dock ovanlig i materialet. Jag har bara hittat den i ett par andra texter. Intressant nog återkommer den ännu en gång som inledning, då till hela avhandlingen. Ytterligare en text inleds med narrativ och tre med beskrivningar av narrativ karaktär. Ingen av dessa har dock alltså en dramaturgisk story-form. En funktion som redskapet narrativ tycks ha är alltså att – i textens eller avsnittets inledning – orientera, ringa in ett ämnesområde och ge bakgrund.

I ett par fall anger skribenten explicit narrativens funktion. En skriver att ”Denna lilla episod belyser det centrala i den undersökning som följer” (HPE 13), medan de två författarna till en artikel uppmanar ”Låt oss med utgångspunkt från några vittnesberättelser se vad som kunde äga rum” (HPA 596). I sådana fall kan narrativen sägas ha en beskrivande funktion.

Kritiskt-dialogiska resonemang förekommer också frekvent. De är ofta mer voluminösa i slutet av texterna, där resultaten diskuteras (perspektivmarkörer med kapitäl, adversativa konnektiver understrukna):

(80) Kritiskt-dialogiskt resonemang (avhandling)

Som vanligt är sambanden mindre tydliga med de politiska mönstren inom bondegruppen. Vissa kopplingar till böndernas ställningstaganden finns dock. Den riktigt höga kyrkligheten finner vi i de områden i Götaland som POLITISKT SETT visade en konservativ inriktning [...] Detta KAN TOLKAS SÅ att de skilda politiska regionerna inte kan förklaras med ett perspektiv. Den höga kyrkligheten i de ovan nämnda delarna av Götaland kan ha påverkat bondegruppen i konservativ riktning. Däremot tycks det inte som om den låga kyrkligheten i östra Svealand haft någon betydelse för den också där konservativa politiska inställningen. (HPG 212, mina markeringar)

Skribenten resonerar här kring olika tänkbara samband i sin undersökning (sekvensen har därmed även en anknytning till redskapet förklaring). Resonemanget inleds med påståendet att inga tydliga samband finns och leder inte heller till någon slutsats.

Ett annat exempel på ett mycket dialogiskt resonemang är detta ur en artikel med stor andel resonemang (här är även perspektivskiften markerade med, /, snedstreck):

(81) Kritiskt-dialogiskt resonemang (forskningsartikel)

Ideal eller normer, liksom när de på detta sätt tagits i den politiska mytbildningens tjänst och praxis är således skilda ting. / Men under alla omständigheter var frågan om pragmatism och i förlängningen kompromissen som politisk princip något som fascinerade redan den historiska samtiden. Och / även om, på samma sätt som ifråga om landets många kommunala ”andor”, frågan reser sig om ”varför” sådana föreställningar uppkommit och vilka ”intressen” som möjligen legat bakom dem, / indikerar förhållandet att svensk politisk kultur vid en jämförelse faktiskt innehåller fragment av en kompromisstradition, / låt vara att ett på dess grundval till oproportionerliga dimensioner uppblåst Samförstånd sedermera skapats. / Med avseende på borgerligheten och utvecklingen på lokalplanet var sådana samband på ett ganska specifikt sätt relaterade till klassens sociala särdrag. (HPH 703f, mina markeringar)

Detta resonemang må vara svårt att följa med i, men det beror snarast på inskott, långa fundament och kommatering. Vad det visar är det dialogiska resonemangets karaktäristiska drag att vända och vrida på ett ämne och se det ur olika vinklar. Ett mer argumenterande resonemang (med min meningsnumrering) är detta:

(82) Kritiskt-dialogiskt resonemang med argumentation (forskningsartikel)

(1) Enväldets kungliga råd var den formellt utsedda politiska eliten, men det behöver inte innebära att den också var en samhällselit i övrigt. (2) Snarare har betonats i tidigare forskning att merit blev viktigare än börd vid tjänstetillsättningar under andra hälften av 1600-talet och därmed borde behovet av att etablera sig som en social elit ha minskat. (3) Om det var den enskilde ämbetsmannens meriter som avgjorde karriären blev inte giftermåls- och släktförbindelser lika nödvändiga för att få politisk makt. (4) Det är dock tveksamt om en så rationell byråkrati fanns i Sverige under det karolinska enväldet. (5) Trots meriternas allt större betydelse tycks personliga kontakter ha varit mycket viktiga för att nå en topposition inom administrationen, liksom för att upprätthålla denna position. (6) Det pekar på att äktenskapet fortfarande kan ha spelat roll för ämbetsmännens karriärer. (HPD 595f, mina markeringar)

Åtminstone sett i förhållande till artikeln i stort framträder den sista meningen i citatet som en lokal tes som skribenten behöver som en premiss för sin vidare undersökning (citatet är från början av artikeln). Men skribenten känner till gemenskapens krav att kritiskt granska även de egna premisserna, och prövar den därför i resonemangets form, där hon tillfälligt antar en annan röst (mening 2–3). Därefter återvänder hon till sin egen röst, markerad med ett *dock* i mening 4, och ger ytterligare argument för sin tes i mening 5. Även här karaktäriseras alltså resonemanget av mötande perspektiv som rent språkligt markeras med adversativa konnektiver. (Se vidare exempel (89)).

Ett annat redskap jag berörde i 7.1.4 var *frågan*. Frågeställningar förekommer ju inom all vetenskap. En historisk frågeställning (här ser jag endast till grammatiskt frågeformade satser) kan lyda ”Varför blev hemarbetsfrågan, dvs. hemarbetet och dess rationalisering, en politisk fråga under 1930-talet och i vilka termer diskuterades den?” (HPF 1). Här händer det också att avsnittens inledning innehåller en fråga, t.ex.: ”Vad var det då som norrlandsläsarna försvarade i sin kamp mot kyrkans neologiska förkunnelse?” (HPA 590.) Frågeställningar och andra inledande frågor får sägas fungera som redskap för undersökningen. De är frågor till källorna och inleds ofta med *varför*, *hur*, *vad* (jfr Björk 1983:37).

En särskild typ av fråga är den *kritiska frågan*. En kritisk fråga kan sägas vara en kritiserande språkhandling i frågans form, alternativt en mer reell, direkt fråga som anknyter till en värdering (frågan ”Varför har du gjort så här?” anknyter t.ex. till gemensamma, vetenskapliga värderingar om metod och akribi). Den kritiska frågan är typisk för akademisk diskurs och vanlig inom historievetenskapens muntliga språkbruk.

I det skriftliga materialet har jag dock bara hittat tre stycken kritiska frågor i två texter. Två kan ses som läsarens fråga till skribenten, t.ex. ”Varför fokuseringen på kommunalpolitiken?” (HPH 692), eftersom den följs av ett motiv för materialvalet. Den andra av dessa frågor är mer uttalat kritisk: ”Men kan man verkligen tala om en *borgerlig* offentlighet i samband med norrländskt väckelsfolk [så!] under 1800-talets början?” (HPA 604, kursiv i orig.) Den inleder ett längre resonemang som stöder ett jakande svar på frågan. Den tredje frågan kan ses som en kritisk fråga till tidigare forskning: ”är det verkligen så, i alla lägen, att kommunalpolitiker agerar så pragmatiskt som modellen förutsäger [...]?” (HPH 702.) Denna fråga följs av argument för att tidigare forskning haft fel.

Det finns ett gemensamt språkligt drag i de två senare frågorna: adverbialet *verkligen* som är starkt ifrågasättande i sammanhanget. Men främst är det den omgivande textens karaktär av motiv och försvar från skribentens sida som gör att jag tolkar dem som kritiska. (Se vidare 7.2.2.)

Jämförelser är också ett ganska frekvent redskap i texterna:

(83) Jämförelser (avhandling)

I och med denna uppdelning framkommer ett tydligare regionalt mönster som också stämmer mer överens med andra undersökningar. En konservativ tendens dominerade i Götaland, förutom Skåne, och en mer radikal uppfattning i Bergslagen och Gävleborgs län.

En jämförelse mellan de två undersökta perioderna (1869–76 och 1885–99) visat att det skett en allmän förskjutning i frågan. Voteringssiffrorna ger tydliga tecken på detta; 1869 var majoriteten i andra kammaren klart för en förändring, liksom åren 1872, 1873 och 1874, om än med minskande övervikt. Från och med 1885 och framåt avslog andra kammaren med klar majoritet förslagen om förändringar. (HPG 148)

Här finns som synes en mängd jämförelser: med tidigare forskning, mellan geografiska områden och mellan tidsperioder. Dessutom visar frasen ”minskande övervikt” att även relativa jämförelser inom en period gjorts. Det absolut mest frekventa är dock jämförelser inom källorna och resultatet, t.ex. mellan olika grupper. Jämförelser inom tidigare forskning och med vår egen tid är ovanliga.

Oftast är förstas inte jämförelserna placerade så här tätt, men det är ändå påfallande hur mycket historiker jämför. Jämförelserna får väl oftast sägas ha en beskrivande funktion och därmed närmast höra till den kartläggande praktiken.

7.2.2 Dialogicitet

Den historievetenskapliga texten präglas, enligt de analyser jag presenterar i detta avsnitt, av en mångfald perspektiv och röster, som ofta ställs emot varandra. Citat och referat speglar inte bara tidigare forskning utan primärkällor av varierande art. Skribenten går ofta in i en dialog med en tänkt,

kritisk läsare. Kritik mot tidigare forskning är mindre vanlig, och kunskapsbygget består i att fylla luckor och att komma med nya tolkningar som inte nödvändigtvis konkurrerar ut de tidigare. Det enda som uppfattas som tillräckligt känsligt för att kräva garderingar är förklaringar. Historiker riktar sig också delvis utåt mot samhället och vill ofta delta i samhällsdebatten.

7.2.2.1 Kedjeaspekt

Om man kategoriserar historikers tolkningar, slutsatser och teser som teoretiska respektive empiriska hävdanden, kan man se vad som betraktas som känslig alteritet, ansiktsskyddande markering av epistemisk osäkerhet osv. Resultatet av denna analys sammanfattas i Tabell 17 (om kategorierna, se 0; politiska hävdanden förekommer ej här).

Tabell 17. Hävdanden i forskningsartikel och avhandling, historia

Typ	Med gardering		Utan epistemisk markör		Med säkerhetsmarkör		Summa	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Teoretiskt	1	10	8	80	1	10	10	100
Empiriskt	59	49	58	48	3	3	120	100

Det absoluta antalet teoretiska hävdanden är mycket lågt, varför andelarna blir osäkra. Men huvudtendensen är ändå tydlig: teoretiska hävdanden, som föreslår utveckling av den gemensamma basen för forskningen, garderas i allmänhet inte. Det verkar alltså inte så kontroversiellt att hävda något som går stick i stäv med tidigare forskning. Samtidigt säger de absoluta talen att det är ovanligt att föra fram sådan kritik, vilket kan tyda på att det är kontroversiellt. Det tycks också vara så att historiker för en debatt om ämnet i andra genrer än empiriska texter (jfr 7.1), dvs. en del teoretiska hävdanden finns i stället där.

Ett fall av ogarderat teoretiskt hävdande ingår i följande längre exempel (perspektivmarkörer med kapitäl, garderingar med Courier och längre epistemiska fraser med kursiv):

(84) Kritik mot tidigare forskning (forskningsartikel)

Att tolka vad dessa siffror står för är vanskligt innan undersökningen har fördjupats empiriskt. Flera möjliga tolkningar kan lyftas fram. Dessa hänger samman med vilken roll rådshustrurna kan antas ha haft. OM MAN MENAR ATT kvinnan endast var ett medel att skaffa sig kontakter, symboliskt kapital och ekonomiskt kapital framstår den höga andelen kvinnor från de gamla familjerna som ett tecken på att de inblandade innehade sådana resurser som var intressanta för en ämbetsman i karriären. [...] Den höga andelen rådshustrur från de "gamla" familjerna antyder att börden kan ha spelat en större roll i slutet av 1600-talet än VAD FORSKNINGEN TIDIGARE ANTAGIT.

Kvinnan blir ENLIGT DETTA RESONEMANG i första hand en förmedlare av resurser som symboliskt och social kapital, och äktenskapet SES SOM en kanal för

överföring av resurserna från den gamla sociala eliten till nya grupper. Det ligger mycket i ett sådant antagande, men det belyser inte tillräckligt kvinnans ställning. *Innan mer forskning är gjord bör man vara försiktig* med att utgå från att kvinnorna bara var passiva brickor i männens nätverksspel.

[Om alternativ tolkning]

Utvecklingen av den politiska historien under de senaste åren ger anledning att ifrågasätta BILDEN AV kvinnornas passivitet. [...] Ett ökat studium av de sociala nätverkens politiska betydelse kan belysa kvinnornas roll i politiken [...] (HPD 602f, mina markeringar)

Kritik mot tidigare forskning finns dels sist i första stycket, som synes kraftigt garderad, dels i andra stycket, utan garderingar men starkt ansiktskyddande med andra medel ("bör man vara försiktig"), dels i sista stycket, där ogarderad. Den gardedade kritiken ingår i ett resonemang om ett perspektiv som skribenten inte delar, medan den slutliga kritiken är central för artikeln och alltså skribentens egen. Den riktar kritik mot den gängse bilden inom historievetenskapen och förordar en ny riktning inom forskningen, men har alltså inte ansetts behöva gardering.

Bland de empiriska hävdandena syns i Tabell 17 en jämn fördelning mellan gardedade och ogardedade fall. För att få en intressantare bild har jag granskat de empiriska hävdandena närmare. Det visar sig då att vad som i hög utsträckning gardedas (ca 85 %) är empiriska hävdanden som anger förklaringar. Historiker verkar mena att det inte går att säkert uttala sig om orsaker bakom processer – och de anser det klokt att visa detta synsätt för sina läsare. Vad som är kontroversiellt inom historia tycks inte vara att kritisera varandra, utan att uttala sig för säkert om förklaringar till processer och händelser:

(85) Empiriska hävdanden om förklaringar (forskningsartikel)

Vad innebar då den diskursiva förändringen för väljarna? Förändrade den diskursiva förändringen deras politiska preferenser? *Dessa frågor är svåra att besvara*, eftersom väljarna inte enbart tog ställning mellan jämlikhets- och marknadsdiskurserna. Dessutom var partiernas positioner föränderliga och mångfacetterade. Till exempel [...] Ytterligare en anledning till att valresultaten *måste hanteras varsamt* är att röstandet i riksdagsvalen har stor betydelse för röstandet i de kommunala valen.

Förändringarna av partisympatier under 1980- och 1990-talen tyder inte på några avgörande förskjutningar. Moderaterna, socialdemokraterna och vänsterpartiet var relativt stabila. Mittenpartierna försvagades dock något från och med 1980-talet. Moderaterna gjorde två goda val 1982 och 1991. [not] Vid 1982 års val *är det rimligt att anta* att man framför allt gjorde sina vinster på bekostnad av folkpartiet. 1991 gjorde socialdemokraterna ett katastrofval, som till stor del kan förklaras med att partiets starke man Göthe Andersson tvingades avgå strax dessförinnan [...] (HPC 372, mina markeringar)

Skribenten visar här att han delar gemenskapens kritiska synsätt att det inte finns några enkla förklaringar i en komplex värld. Ett par andra skribenter tar dessutom explicit upp fenomenet med komplicerade orsaksförlopp eller förklaringsmodeller (t.ex. HPG 249ff). (Se även exempel (80).)

Exempel på garderade förklaringar finns i t.ex. ”Möjligtvis kan Bergslagens positiva inställning till kanalen förklaras med att den kunde underlätta transporter till östkusten” (HPG 63) och ”En anledning till denna hållning kan vara att riksdagsarbetet vid 1800-talets mitt karaktäriserades av hårda debatter [...]” (HPB 173). Garderade empiriska hävdanden är ”Min slutsats av detta är att väljarna i stort sett verkar ha följt partierna” (HPC 372) och ”Således kan vi förmodligen redan från och med 1910- och 1920-talen se uppkomsten av den för Sverige under efterkrigstiden typiska uppdelningen [...]” (HPH 717). Som ogarderade empiriska hävdanden ser jag t.ex. ”På föreningsnivå var debattörerna inte så kategoriska som i riksdagsdebatterna” (HPF 159) och ”Under krigstider vilade kraven på inflyttning för att sedan aktualiseras under fredsperioderna” (HPE 231).

Säkerhetsmarkörer i samband med tolkningar och hävdanden är ovanliga i materialet; de finns med i redovisningen för att möjliggöra jämförelse med nationalekonomi, där de är betydligt fler. Det enda fallet av säkerhetsmarkerat teoretiskt hävdande är: ”Definitionen av politik måste vidgas så att grupper som förefaller sakna politiskt intresse och politisk aktivitet inkluderas.” (HPF 15.)

Intressantare kan det vara att se på i vilket sammanhang säkerhetsmarkörer är vanligare i materialet. Säkerhetsmarkörer kan förstås ha olika funktioner, retoriska som att stärka egna påståenden (som i exemplet närmast ovan) eller sociala som att visa delade attityder och kunskaper. Jag granskar här de fall som främst har en social funktion.

Flera säkerhetsmarkörer i materialet tyder på en gemensam uppfattning om att begrepp kan definieras på olika sätt, t.ex.: ”Begreppet är ju ingalunda entydigt.” (HPC 357.) I detta fenomen kan man se både uppfattningen om olika tolkningar och kategoriers centrala roll. I andra fall markerar skribenterna vad de ser som självklart delad kunskap, t.ex.: ”Forskningen härom har som bekant varit intensiv i Sverige [...]” (HPH 701.) Jag har inte kunnat analysera vilken denna kunskap är, utan nöjer mig med att konstatera att historiker i viss mån tycks angelägna att visa gemensam kunskap. I ett par fall markeras även gemensamma värderingar vad gäller källor och metod.

I en del fall används säkerhetsmarkör i samband med utsagor om orsaksförklaringar. Ovan konstaterade jag att förklaringar ofta markerades med gardering; här markeras i stället *attityden att förklaringar är osäkra som gemensam och given* (säkerhetsmarkörer med Courier):

(86) Resonemang om förklaringar med säkerhetsmarkörer (avhandling)

De förklaringar jag prövat i anslutning till de enskilda frågor som studerats [...] har nästan alla varit otillräckliga. Specifika intressefaktorer har bara varit avgörande i undantagsfall (främst i järnvägsfrågan).

Det är de stora mönstren under seklet som måste förklaras för att en förståelse av den politiska regionala utvecklingen skall kunna uppnås. Det finns dock inga

enskilda faktorer som kan ge en förklaring som är giltig för hela landet. De olika regionerna måste förklaras var för sig. Förklaringarna ligger i en kombination av yttre faktorer (exempelvis industrialiseringen och jordbrukskrisen) och inre regionala förhållanden (till exempel agrarsocial struktur, jordmarknad och religion). (HPG 250, mina markeringar)

Skribenten visar synsättet att det inte finns några enkla förklaringar till det fenomen han studerat. Avsnittet kommer ur avhandlingens slutsatskapitel, och inom andra vetenskaper skulle man kunna tänka sig att en skribent skulle ha ursäktat sig när han inte kan dra någon entydig slutsats här. Efter-som denna skribent i stället förstärker sitt uttalande med säkerhetsmarkörer, kan man anta att en icke entydig slutsats är något okontroversiellt inom gemenskapen.

Kedjaspekten kan också studeras genom att man ser på hur det egna bidraget fogas till det gemensamma. I en del fall innebär detta ingen märkbar konflikt, t.ex.: ”Tidigare forskning har huvudsakligen uppmärksammat maktpolitiskt mer betydelsefulla stater som England, Frankrike, Österrike och Ryssland / Sovjetunionen [så!]. Genom att studera Sverige syftar projektet till att foga ett småstatsperspektiv till rådande forskningsdiskussion.” (HPB 9.) Här kan det visserligen finnas en implicit kritik som innebär att ett ”storstatsperspektiv” är förkastligt, men troligen pekar skribenten bara på en lucka att fylla.

I ett fåtal fall ligger en tydligare kritik i hur skribenten positionerar sin forskning, t.ex.: ”Starkt förenklat är mitt huvudargument att skillnaderna mellan kommunalpolitikens former före och efter 1920 på väsentliga punkter var mindre än de vanligen framställts som [...] ” (HPH 695.) Skribenten menar att tidigare forskning har dragit felaktiga slutsatser och framför här sitt synsätt, och detta utan gardering.

Inom historia är det även ganska vanligt att man använder teorier från andra vetenskaper. På så sätt blir kunskapsbygget inte bara internt, utan det har ibland en av sina grundpelare utanför disciplinen. I mitt material har jag främst sett lån av teorier från sociologin (t.ex. Habermas och Giddens).

Totalt sett tycks kunskapsbygget inom historia bestå mycket av att fylla luckor i kunskapen, vilket alltså syns i den stora majoriteten empiriska hävdanden. Den kritik som förs fram i historikers teoretiska hävdanden innebär ofta att peka på forskningsluckor eller att föreslå nya synsätt. Det är tydligt att påståenden om förklaringar anses kräva garderingar eller andra epistemiska inslag.

7.2.2.2 Perspektivaspekt

En stark perspektivaspekt i texterna framträder på flera sätt. Tidigare har jag visat det kritiskt-dialogiska resonemanget (se 7.2.1) och betoningar av att flera olika förklaringar och slutsatser kan vara parallella (se 7.2.2.1.). Här tar jag upp dialogiska strukturer med läsarperspektiv och användning av perspektivmarkörer och adversativa konnektiver.

Den dialogiska strukturen *kritik-försvar* och vad jag kallar *påtaglig läsarröst* är frekvent i materialet. I hälften av texterna förekommer detta flera gånger, i hälften minst en gång eller ett par. Den vanligaste placeringen är mot slutet av texten.

I avsnitt 7.2.2.1 berörde jag hur säkerhetsmarkörer ibland anger delade värderingar och kunskaper. Ofta finns de här markeringarna i en dialogisk struktur där skribenten först lägger in en tänkt kritik, ibland i kombination med säkerhetsmarkör, och sedan försvar eller motiv, ofta försett med adversativ konnektiv. Invändningen är placerad efter eller i ett resonemang, en tolkning e.d., och man får föreställa sig att skribenten kunnat förutse en viss kritik mot detta. Kritiken får formen av en tänkt läsarröst, inbäddad i skribentens egen, och därpå kommer skribentens försvar.

Detta fenomen påminner om det Bachtin kallat ”den andres, förmodade, synpunkt” (1991:228) och ”ordet med sidoblick” (1991:221 och passim). Den som talar är medveten om andras syn på honom, förutser och speglar andras tänkbare reaktioner. Bachtin talade om detta främst när det gällde interna förhållanden inom en roman, men det går tydligt att iaktta i vetenskapliga sammanhang, där förhållandet mellan olika positioner, liksom kritik och försvar, är centrala fenomen. Jag ska visa ett par exempel (säkerhetsmarkör med Courier och adversativ konnektiv understruken):

(87) Kritik och försvar, språkligt markerat (forskningsartiklar)

Givetvis kan man föra analysen längre än vad jag gör här. Men jag hoppas ändå att studien visar vilken potential som finns i en språkligt inriktad analys [...] (HPC 374, mina markeringar)

Teoretiskt sett är principen om kompromiss förvisso *inbyggd* i hela det demokratiskt-parlamentariska betraktelsesättet. Många historiska exempel visar dock hur politisk praxis i det avseendet kan skilja sig åt [...] (HPH 701, kursiv i orig., övriga markeringar mina)

Den tänkta läsarrösten kombineras med säkerhetsmarkör och det egna försvaret med adversativ konnektiv. Med säkerhetsmarkören signalerar skribenten att han känner till och delar det perspektiv som yttrandet bygger på. I den egna rösten finns ibland, som ovan, en viss gardering (”jag hoppas”, ”kan skilja sig åt”). Skribenten försvarar sig alltså med försiktighet. Den dialogiska strukturen är tydlig.

Fenomenet uppträder även ibland utan epistemiska eller adversativa markörer. Kritiken kan då vara mer underförstådd, t.ex.: ”anledningen till att övrig tidningspress inte studeras är att tidigare forskning redan har ägnat pressen ett omfattande intresse [...]” (HPB 33.) Här kan man dock föreställa sig det första ledet som en kritisk fråga från läsaren och det senare som ett försvar eller motiv. Gränserna mellan ”yttrandena” är inte lika tydliga, men den dialogiska strukturen kan ändå anas.

Ofta kan en kritisk fråga eller invändning från en tänkt läsare anas även bakom motiv för skribentens val och handlingar, t.ex.: ”Det begränsade ut-

rymme jag har i denna artikel innebär att alla aspekter inte kan behandlas [...]” (HPD 597.) Men här är kritiken alltså ännu mer underförstådd.

I andra fall markeras läsarrösten i stället med gardering, och den egna rösten framträder som säkrare och utan ansiktsskydd:

(88) Invändning och svar, språkligt markerat (forskningsartiklar)

Sett i relation till klassbegreppet och klassanalyser i en mera ortodox, marxistisk bemärkelse kan elitbegreppet förefalla problematiskt, men endast om vi med begreppet ”härskande klass” avser en mer eller mindre sluten social gruppering [...] (HPH 694, mina markeringar)

Det kan visserligen tänkas att de försökte skydda någon, men av deras sätt att svara på andra frågor får man det bestämda intrycket att de svarade troskyldigt och sanningsenligt. (HPA 602, mina markeringar)

Här är alltså förhållandet närmast det motsatta: det är läsarrösten som görs epistemiskt osäker, medan den egna rösten (efter den adversativa konnektiven) snarast förstärks (”endast om”, ”det bestämda intrycket”).

Man kan säga att det förra fallet, exempel (87), visar hur det kan se ut när skribenten främst vill signalera intersubjektivitet, att hon känner till gemenskapens normer. Det kan bl.a. användas när skribenten vill erkänna och motivera brister. I det senare fallet signaleras mer alteritet, dvs. skribenten står upp emot gemenskapens/läsarens perspektiv. Här används läsarrösten mer som ett motargument som stärker den egna tesen.

Den kvantitativa analysen av perspektivaspekten visar att det finns 17 perspektivmarkörer och 8 adversativa konnektiver per 1 000 ord i forskarnas texter. Åtminstone perspektivmarkörer är mer frekventa än i det nationalekonomiska materialet.

Adversativa konnektiver ingår ofta i vad jag kallar kritiskt-dialogiskt resonemang:

(89) Kritiskt-dialogiskt resonemang/argumentation med adversativa konnektiver (avhandling)

Det finns annat material som skulle kunna studeras för att få fram regionala politiska skillnader inom bondegruppen, exempelvis tidningar och lokala källor som sockenstämmoprotokoll. [not] Dessa material har dock avgörande brister jämfört med riksdagsmaterialet. Lokala och regionala tidningar finns i någon större omfattning bara tillgängliga för den senare delen av 1800-talet och jämförelser över tid försvåras därför. Material från socknar och kommuner finns visserligen under hela 1800-talet men materialgenomgången skulle bli oerhört omfattande om en representativ jämförelse över både hela landet och hela 1800-talet skulle genomföras. (HPG 43, mina markeringar)

I detta avsnitt finns flera dialogiska strukturer, men det är mer utbyggt till ett resonemang eller argumentation (eftersom det finns en underliggande tes). I början av citatet kan man ana en läsarröst som kommer med den kritiska frågan Varför har du valt just detta material? Skribenten lägger in medvetenhet om frågan/kritiken, även här utan språklig markering. Sin egen

syn, återgången till sin egen röst, markerar han däremot med ett *dock*. Efter ett par argument för denna syn kommer den kritiska läsarrösten tillbaka, här markerad med den adversativa konnektiven *visserligen* som alltså visar att perspektivet skiftar. Med ett *men* markerar skribenten sedan att han återgår till sitt eget perspektiv. Här är dialogen med läsaren alltså utbyggd till ett helt resonemang jämfört med exempel (87)–(88) ovan, och de adversativa konnektiverna spelar en avgörande roll.

Även perspektivmarkörer kan ställas emot varandra på ett dialogiskt sätt som konstruerar alteritet:

(90) Perspektivmarkörer som anger divergerande perspektiv (forskningsartikel)

I FOUCAULTS TÄNKANDE saknade subjektet och aktören betydelse. Individens underordnades en överpersonlig praktik – diskursen. SOM JAG SER DET är därmed FOUCAULTS DEFINITION svår att förena med ETT AKTÖRSPERSPEKTIV. Det ahistoriska draget i FOUCAULTS SYNSÄTT gör att jag i stället anknyter min begreppsanvändning till JÜRGEN HABERMAS DEFINITION av begreppet som en särskild kommunikationsform. (HPC 357f, mina markeringar)

Perspektiven som markeras kan gälla både inom primärkällorna och gentemot tidigare forskning:

(91) Divergerande perspektiv inom primärkällor (avhandling)⁶⁴

HÖGERNS KVINNOR, och till en början även de socialdemokratiska kvinnorna, TALADE OM den på heltid hemarbetande kvinnan. DET SOCIALDEMOKRATISKA KVINNOFÖRBUNDET ÄNDRADE DOCK INRIKTNING mot slutet av 1930-talet och under 1940-talet ägnades då den dubbelarbetande kvinnan ökad uppmärksamhet. FÖR BONDEFÖRBUNDETS KVINNOR var kvinnornas situation speciell. FÖR DEM var hemarbetet detsamma som ”förvärvs”arbetet.

I RIKSDAGEN var en statushöjning av hemarbetet ett medel för att övertyga kvinnorna om att de skulle arbeta i hemmet. FÖRENINGSPRESENTANTERNA DÄREMOT VILLE höja statusen på hemarbetet [...] (HPF 159, mina markeringar)

(92) Divergerande perspektiv mot tidigare forskning (forskningsartikel)

VISSA FORSKARE MENAR [...] att relationerna i ett socialt nätverk är jämlika till skillnad från över- och underordningen i en hierarkisk organisation. [not] Jämlikheten är dock en aspekt som begränsar begreppets användbarhet för den tidigmoderna tiden, och detta är ENLIGT MIN MENING inte heller en nödvändig aspekt för att göra nätverksbegreppet meningsfullt. (HPD 594, mina markeringar)

Det händer även att olika tolkningar möts i texten (här inte explicit, men se även exempel (84)):

(93) Olika tolkningar som divergerande eller kompletterande perspektiv

Samtidigt har den lokala borgerligheten i denna rikets andra stad företrätt vissa drag av slutenhet mot utomstående på ett sätt som för tankarna till ett närmast små-

⁶⁴ ”Högerns kvinnor [...] talade om” är *en* perspektivmarkör.

stadsmässig [så!] societetstänkande och som gett den lokala eliten en särskild prägel. Men SETT I ETT ANNAT PERSPEKTIV kan Göteborg dessutom sägas vara en utpräglad och åtminstone under 1900-talet politiskt radikal arbetarstad [...] (HPH 699, mina markeringar)

Detta parti har jag alltså kategoriserat som två fall av det medierande redskapet tolkning med markering för skifte av perspektiv emellan.

Det är mycket vanligt att på liknande sätt placera olika perspektiv nära varandra i texterna; det förekommer i flera avsnitt i varje text. Även perspektivmarkörer ingår ofta i kritiskt-dialogiska resonemang, då skribenten vrider och vänder på en fråga, och också i referat av tidigare forskning ställs alltså perspektiv emot varandra. Andelen perspektivmarkörer dras upp av att vissa undersökningar fokuserar på just synsätt under en historisk period, t.ex. i politiska sammanhang. Men det förekommer även att samma perspektiv behålls under ett längre textavsnitt eller att perspektivmarkörer fungerar som gardering, i och med att de visar att det sagda endast gäller utifrån ett visst perspektiv, medan andra perspektiv är tänkbara eller anges även de. En mindre andel av perspektivmarkörerna utgör referatmarkörer i beskrivningar av primärkällor.

7.2.2.3 Manifest dialogicitet

Den manifesta dialogiciteten har jag valt att inte kvantifiera (jfr 3.2.3.3). Delvis handlar dock det dialogiska intryck de historiska texterna ger om just mängden röster. Historiker citerar och refererar ur källor av olika karaktär och från olika tider, vilket tillsammans med citat och referat ur tidigare forskning ger ett mycket mångröstat intryck.

Men min granskning av den manifesta dialogiciteten i text är alltså kvalitativ. Även med ett sådant angreppssätt är det i mångt och mycket rösterna från de historiska källorna som ger texterna deras karaktär, åtminstone i resultatavsnitten. Bilder från Rotary i förra sekelskiftets Göteborg, flört under fester i fälttåg 1705 och sillstekning i arbetarkök på 1930-talet ger inte överraskande ett levande och myllrande intryck, även inom en och samma text, inte minst som de kontrasterar mot skribentens och andra forskares inomvetenskapliga röster.

I många fall handlar det om rena citat. I en artikel ställs bilder av kommunalpolitiker av olika kön (tagna ur valmaterial) mot varandra:

(94) Citat ur källor ställda mot varandra (forskningsartikel)

”En frisk fläkt, 24 år fyllda sveper in i fullmäktigesalen. [...] ’Fläkten’ blåser tunt och får kommunalmän att titta upp – en tjej, som tycker till.

Eva-Britt Axelsson, sen någon månad tillbaka Pettersson (flickan har nämligen hunnit med att gifta sig) är en av den unga generationens mjuka, men ändå rakt-på-sak-kvinnor. [...]” [not]

[...] Kontrasterna blir tydliga om denna bild av kvinnligheten ställs mot presentationen av den manlige kommunalfullmäktigekandidaten [...]:

”Hans Andersson, född 1929, Vimarka, är en trogen centerkämpe. Redan i unga år var han ansluten till SLU, så landsbygdens son han är. Han har kämpat i gamla Askeby kommun på 50-talet, som fullmäktigeledamot och har i dag också en rad förtroendeuppdrag.” [not] (HPC 361f)

Även i de fall röster ur källorna inte ställs emot varandra på detta sätt, kontrasterar citaten ändå ofta med forskarens egen röst:

(95) Växling mellan skribentens och källans röster (avhandling)

Att skjutsbördorna var betungande för kronans behållna bönder är uppenbart. [...] Eftersom andra socknar och härader också hyste åtskilliga faktorismeder var problemet tämligen allmänt. I ett besvär från allmogen i hela Närke 1638, undertecknat av riksdagsmannen Nils Persson i Skyberga, Hardemo, begärdes i tredje punkten: [not]

”Efter allmogen i Närke genom faktoriet bliver mycket försvagad, och få är som gästning och skjutsning utstå, är allmogens underdåniga bön och begäran, vår nådiga överhet bekvämlige och hälsosamma medel upptänka ville, att faktorigårdarna måtte komma allmogen till bistånd och lisa.” (HPE 138f)

Forskarens sakliga röst bryts här av mot källans vädjande och tidsmässigt färgade.

Citaten ur källor är ibland mer voluminösa, ibland mindre. Det kan också handla om korta inskott i ett referat, här om debatten om krig i början av 1800-talet:

(96) Referat med inbäddade korta citat (avhandling)

Att ”anfälla” vad Hazelius karakteriserade som liberalernas ”ömna fördomar” menade han var lika lätt och fruktbart som att ”anfälla därhushjons fixa idéer”. Enligt översten var *Svenska Tidningen* därför tvungen att agera försiktigt för att inte stöta liberalernas ”nationalkänsla”. Hazelius konkluderade att nationalkänslan överhuvudtaget var en ”känslig fördom”. (HPB 126, kursiv i org.)

Skribenten bäddar här in källans röst genom många små citat. Hela referatet har i och för sig källans perspektiv, och det är oklart varför en del begrepp, som *anfälla* och *nationalkänsla*, har satts inom citattecken. Bakom de andra citaten kan man ana att skribenten velat distansera sig mer.

Att referat ur källor ibland kan ha flera olika skikt eller ramar, handla om olika tidsplan, framgår av följande avsnitt om en rättegång:

(97) Referat med olika ramar (forskningsartikel)

Den första som hördes var Brita Hansdotter. Hon kom hem till Hans Larsson vid nio-tiden, och då fanns där redan fyra–fem personer i köket. Alla var nakna och gick omkring på golvet och sjöng Guds lov. Själv klädde Brita genast av sig och deltog i ”dansen” och sången.

Brita tillfrågades vad som var avsikten med att vara naken. Det var ”ingen annan än att visa en bild av människans tillstånd före syndafallet ...”

Var dansandet ett verk av Guds vilja? Ja, Gud själv hade ”uträttat detta i sin brud, som är min person till kropp och själ”. [...]

Brita erkände att hon ställt sig naken framför gamla Harr, och yttrat orden ”se Gud”! [...] Visste hon inte att hon därigenom smädade Gud? Nej, det gjorde hon inte [...] (HPA 600)

Här refereras alltså både vad som sägs under rättegången och vad som hänt dessförinnan. Flera olika röster blandas. Lägg särskilt märke till hur skribenten i sitt referat använder olika typer av anföring som påminner om litterär text.

Röster ur tidigare forskning förekommer också, t.ex. ställer man olika inomvetenskapliga tolkningar eller förklaringar mot varandra. Detta har alltså även med perspektivaspekten att göra. Till den manifesta dialogiciteten bidrar att tidigare forskning inte bara uppträder som starkt sammanfattade påståenden med källhänvisning, utan att den ibland även citeras och någorlunda specifikt refereras (jfr analyskriterier s. 61):

(98) Citat och referat ur tidigare forskning

I korthet beskriver Braverman hur industrialiseringen och kapitalismen påverkat hemmet, familjen och arbetet så här:

I industrialiseringens början var familjen fortfarande centrum för produktionen. När industrialiseringen fortskred [...]

Inte bara produktionen av varor flyttades ut från hemmet utan också produktionen av tjänster. Vårdnadssektorn kan tas som ett exempel på ett område som expanderade och ”i enlighet med arbetsdelningens principer har således en mängd kvinnor återfått en funktion som de tidigare av tradition fyllt i hemmet”. [not till Braverman] (HPF 2)

Redan på 1950-talet förde den danske kyrkohistorikern P G Lindhardt fram tesen om att väckelserna i Danmark hängde samman med den radikala omvandling av samhället som inleddes med bondefrigörelsen i slutet av 1700-talet. Följden av denna ska ha blivit en ny, individualistisk bondekultur [...] För svenskt vidkommande har Peter Aronsson menat att väckelserna ingick i ”böndernas skapande av sig själva som en klass av fria producenter och medborgare”. (HPA 583)

Även om de inomvetenskapliga rösterna är mer homogena stilistiskt, bidrar de till att öka den manifesta dialogiciteten.

7.3 Observationer

Observationerna av den professionella aktiviteten, dvs. interaktion mellan forskare, består av tre stycken disputationer.

7.3.1 Övergripande

Disputationer i historia är en stor tilldragelse; ca 80 personer kommer, varav många av institutionens forskare. Två av disputationerna jag besökte berörde frågor av specifik samhällsrelevans, varför också representanter för intresseorganisationer eller myndigheter deltog. Trots en viss högtidlighet

ger disputationerna ett förhållandevis informellt intryck: vissa har med sig småbarn, det småpratats i bänkraderna, andra forskare omnämns ibland med förnamn och – inte minst – det skrattas mycket (ca 10 skratt per timme). Däremot håller man strikt på att endast opponent och respondent yttrar sig under disputationens huvuddel (jfr 4.3).

Lokalen är en stor föreläsningssal, och möbleringen den sedvanliga med respondenten och opponenten vid varsitt, ofta snedställt, bord med blommor. Männen har kostym och kvinnorna kavaj e.d. Respondenterna vid de tre disputationerna har varit medelålders eller i alla fall över 30 år. Av opponenterna har två varit kvinnor och en man, samt två från nordiska grannländer. Samtliga disputationer har ägt rum på svenska/nordiskt språk.

7.3.2 Medierande redskap

Vid en disputation utövas inte en vetenskaplig undersökning, utan den granskas och försvaras. Därför är det vanligt att medierande redskap här omnämns explicit mer än används (jfr s. 55), och disputationen kan på så sätt bli en indikation på vad historiker medvetet anser vara viktiga redskap. Men flera redskap används också under disputationerna.

Det medierande redskapet *kategorisering/definition* tas upp en hel del, både explicit och implicit. Det viktigaste inslaget är att opponenterna efterfrågar definitioner av centrala begrepp, t.ex. ”Vad är system för dig?” (HO23). Ett mer kuriosabetonat men talande exempel är att en extraopponent i ett längre inlägg tar upp fyra olika definitioner av samma begrepp (HO28). Dessutom berör en opponent begreppens eller kategoriernas roll som redskap:

(99) Explicit om begrepp som redskap, opponent

Vi går vidare [...] till hur man jobbar som historiker, till dina begrepp, alltså dina vetenskapliga redskap. I en kvalitativ analys är ju begreppen man väljer ens främsta vetenskapliga hjälpmedel. Man gör ofta dikotomier, du gör det ibland explicit, ibland implicit, du har konservativ/liberal, patriarkal/paternalistisk och så vidare. (HO29)

Frågan som medierande redskap är förstås något som används flitigt under disputationer, inte bara i historia. Det något mer specifika här kan vara frågans roll som redskap i själva undersökningen och att frågan som sådan värderas av historiker. Under disputationerna kan man ana positiva värderingar bakom uttalanden som ”Du gör klass och genus till en empirisk, öppen fråga” (HO29) och kritiska bakom sådana som ”Om du hade kunnat göra frågan tydligare” (HO23).

De *kritiska frågorna* från opponenten till respondenten är ibland öppet kritiska, ibland mer ansiktsskyddande. De öppet kritiska är ungefär dubbelt så många som de ansiktsskyddande. Exempel på de förstnämnda är dessa:

(100) Öppet kritiska frågor

Var är de kvinnliga aktörerna? (HO28)

Du ser dem som en del av den etablerade borgerligheten, men är de det om de har misslyckats? Är de inte då en annan grupp? (HO29)

Varför i herrans namn finns alla dina källor på stadsarkivet? (HO29)

I följande avsnitt finns flera ansiktsskyddande frågor från opponenter:

(101) Ansiktsskyddande kritiska frågor

- Opp: Så över till makt och strategier. [läser ur avhandlingen] Jag undrar över avgränsningen här, du tar inte upp makt. Kan du kommentera det kort?
- Resp: Ja, jag vill att det ska vara lättfattligt. Maktbegreppet blir ofta väldigt teoretiskt.
- Opp: Vi kommer tillbaka till det teoretiska. Man kunde ändå se makt som ett centralt tema här, men du visar inte den diskussionen [...] På sidan [...] refererar du [paus, båda bläddrar, opp läser högt ur avhandlingen] Det här tycker jag är makt. Du beskriver det här väldigt fint. Hur vill du kommentera det? (HO23)

De direkta frågorna här efterlyser bara kommentarer, vilket ju är en vanlig oppositionsmetod. Dessutom blandas kritiken med beröm ("Du beskriver det här väldigt fint").

Ett annat kuriosabetonat men talande exempel är en kritisk fråga från respondenten till opponenter, vilket bara förekommer en gång: "Du menar att kvinnor per automatik hade barnintresse?" (HO28.)

Tolkning är ett redskap som både omnämns och används under diputationerna. Att man är mycket medveten om tolkningens betydelse framgår bl.a. av det smått självvironiska "Är min tolkning av din tolkning i denna centrala fråga riktig?" (HO29). Exempel på användning är "Jag menar ju att den ambivalenta hållningen tyder på olust eller att det ändå var lite kontroversiellt. Intrycket är konsensus." (HO28).

Som exempel på *förklaring* ska jag visa ett intressant fall där opponenter och respondenter tillsammans konstruerar en förklaring utifrån en källa:

(102) Kollektiv förklaring utifrån källa

- Opp: Det är en siffra du inte kommenterar och som gör mig tveksam. Det är många fler unga män som är utfattiga än kvinnor i samma ålder. Vad kan det bero på? Kan det vara nåt annat skäl än fattigdom? Jag tror det är bevaringsövningar. Har du funderat?
- Resp: Nej, men det tror jag de skulle ha skrivit.
- Opp: Står det utfattig på alla?
- Resp: Nej, men hälsotillstånd.
- [...]
- Opp: Det står ofta värnplikt i mantalslängden. Men det är en svår källa, du borde ha diskuterat den källkritiskt.
- [...]

- Resp: Jag tror att männen var fattiga beroende på hälsotillstånd.
 Opp: Kan det inte ha varit arbetslöshet? Varför skulle de varit sjukare?
 Resp: Du kan ha rätt i arbetslösheten. Kvinnorna kunde vara hemmadotter eller piga, men männen hade en annan arbetsmarknad.
 Opp: Nu börjar det bli intressant. Det kan finnas förklaringar jag inte har tänkt på. (HO29)

Här handlar det alltså om förklaring på en lokal nivå, till enskildheter i källorna. Hur globala förklaringar kan behandlas tar jag upp under 7.3.4, men vi kan också se detta i exemplet på resonemang nedan.

Även *kritiskt-dialogiskt resonemang* som medierande redskap används under disputationerna, och omnämns också explicit, då ofta i termer av *diskutera* eller *reflektera*. Här kan man lägga märke till att respondenten förhållandevis ofta får kritik för att ha diskuterat för lite (se exempel (101)). I exempel (103) efterfrågar opponenter explicit resonemang (jag har försökt redigera bort sakfrågan för att anonymisera; adversativa konnektiver understrukna, perspektivmarkörer med kapitäl):

(103) Resonemang om förklaringar

- Opp: Kan du resonera kring det här: Är det ett centralt motiv?
 [...]
 Resp: JAG VÄNDER MIG egentligen emot EN SÅN SYN, att det finns ett centralt motiv. Jag har tänkt på det när jag försökt sammanfatta, vad är den centrala tesen? Men det är komplexiteten som är det intressanta, JAG ÄR EMOT ett generellt förklaringsmönster. När JAG SÄGER [...], så MENAR JAG dels i politiken, dels i praktiken. Jag trycker på olika saker, förändringen på 40-talet gäller politiken. Samtidigt fanns det i praxis. Det finns bådadera. När det gäller välfärdspolitik så är det stor skillnad mellan 30- och 40-talet i DERAS SÄTT ATT BESKRIVA hotbilden mot nationen. [...] Det tycker jag att jag kunnat se, hur DE RESONERADE, hur [AKTÖRERNA] ARGUMENTERADE. Det är inte säkert att det så VI MÅSTE TOLKA det, som det viktigaste argumentet. (HO28)

Karaktären av kritiskt-dialogiskt resonemang framträder rent språkligt av adversativa konnektiver som *men* och många perspektivmarkörer, även om flera av dem markerar samma perspektiv. Men det finns även en karaktär av argumentation, bl.a. en övergripande tes (i första och sista meningen).

Jämförelser är inget opponenter efterlyser, utan mer något som omnämns och används, men inte i så hög utsträckning som de medierande redskap som jag redan nämnt.

Beskrivning som ett grundläggande historiskt redskap är också något som tas upp under disputationer. I exempel (101) ovan omnämns och värderas respondentens beskrivning. Andra liknande värderingar eller fall av kritik är ”Du redogör mycket grundligt för källmaterialet” (HO28) och ”Varför denna ansats i stället för en mer saklig beskrivning?” (HO29). Det händer alltså att respondenter får kritik för att ha beskrivit för lite. Annars kunde man kanske ha misstänkt att uppskattande ord om goda beskrivningar mest var ett ansiktsskydd när respondenten diskuterat och teoretiserat för lite.

Direkt *källkritik* tas inte upp så mycket som man kunde vänta sig, men diskussioner om källor förekommer. Flera respondenter får uppmaningen att ägna sig mer åt källkritik, se bl.a. exempel (102) ovan.

Narrativer förekommer inte mer än en gång, när opponenter sammanfattar avhandlingen. De omnämns inte heller explicit.

7.3.3 Dialogicitet

När det gäller *kedjeaspekten* har jag funnit drygt sju reella frågor per timme, dvs. frågor som inte har ett givet svar. Kategorin uppföljning är en mindre grupp yttranden, ca fem per timme (endast opponenter räknade). Båda kategorierna förekommer därmed betydligt oftare än vid disputationer i nationalekonomi (se s. 100).

Möjligen hade ändå man kunnat vänta sig fler uppföljningar under en disputation. Flera av opponenterns responser är dock av värderande slag (t.ex. ”Jag accepterar svaret”, ”Du kunde ha betonat det starkare”, ”Jag tror du är klok i det här”), vilket jag inte ser som uppföljning. I andra fall fortsätter opponenter på samma linje som före svaret utan att fånga upp det. Hon föreslår t.ex. lösningar på det problem som hon själv påpekat, omformulerar samma kritik eller ger fler argument. Flera av dessa fenomen är säkert typiska för disputationer, där opponenter samtidigt som det inte finns tid att fördjupa sig alltför mycket i varje enskild fråga ska uppnå flera saker: balansera kritik och uppmuntran mot varandra, ge opponenter flera chanser att svara och betygsnämnden chansen att bedöma försvaret osv.

Ett exempel på uppföljning i en reell dialog, där opponenter och respondenter tillsammans kommer fram till en ny förklaring, har vi sett i exempel (102). Men detta fall hör till undantagen. Ett mer representativt exempel är detta:

(104) Uppföljningar

- Resp: [...] Men i Norden gav lagarna legitimitet. Jag vet inte om lagstiftningsvägen att lösa sociala problem är ett nordiskt mönster, men det tycks ha varit ett nära samarbete mellan vetenskap och politik här. [...]
- Opp: Det är en intressant tanke du lägger fram där, att lagstiftningsmodellen skulle vara nordisk. Tror du att vi ser annorlunda på statens roll i Norden? Kan det finnas en nordisk acceptans av att staten blandar sig i individens liv?
- Resp: Man kan väl säga att det är så i Norden – frågan är om det *inte* är så på andra håll. Forskning i andra länder kan visa att [...]
- Opp: Ja, [forskare X] säger att [...] (HO28)

Här bygger opponenter först vidare på respondentens inlägg med reella frågor, för att därefter följa upp repliken om forskning med ett konkret exempel ur denna forskning.

Till *kedjeaspekten* hör också det gemensamma kunskapsbygget. Det är inte ett så tydligt tema i disputationerna, men det förekommer i uttryck som ”skriva in sig i en tradition” (HO28), ”här läggs sten på sten” (HO28) och

”placerar in dig” (HO23). Kedjeaspekten blir särskilt tydlig i yttranden som ”ditt arbete kommer att bidra till en fortsatt diskussion” (HO29) och ”Man börjar fundera, det tyder på att det är en bra avhandling” (HO29).

När det gäller *perspektivaspekten* är det främst de två huvuddeltagarnas perspektiv som kommer fram. Men dessa prövar även olika perspektiv, hänvisar till andra forskares perspektiv, resonerar osv.

Den dialogiska strukturen *kritik-försvaret* är förstås frekvent under en disputation. Fallet i exempel (102) visar hur respondenten försvarar sig i bemärkelsen att hon inte överger sin ståndpunkt, utan förhandlar om den med opponenter. I andra fall håller respondenten med opponenter om kritiken, vilket som bekant är en vanlig strategi för en respondent. Man kan då, som i exempel (105), diskutera om det handlar om försvar:

(105) Visad intersubjektivitet

- Opp: [...] Är det så att din problematisering grundar sig på premissen att alla människor är lika, har lika rättigheter, en premiss som inte lyfts fram? [...] Du har en källa [...] men du diskuterar det inte kritiskt.
- Resp: [...] Jag påstår inte att jag inte som individ blir engagerad, men – Alla är ju påverkade av vår tid när vi skriver historia, självklart. (HO28)

Enligt min tolkning försvarar sig respondenten genom att visa att han delar ämnets synsätt, när kritiken antytt att han inte gör det. I det här fallet handlar det om historikers uppfattning att ingen forskare kan vara helt objektiv, utan är präglad av sin tid. Även om respondenten ger med sig när det gäller en brist i själva avhandlingen, kan alltså försvaret gälla hans normer som historiker. Lägg också märke till säkerhetsmarkören *självklart* på slutet, som påminner om det skriftliga språkbrukets form vid visad intersubjektivitet (exempel (87)).

I andra fall går deltagarna från alteritet till intersubjektivitet. Här har respondent fått kritik för sin hantering av begreppet ”politiskt aktörskap”:

(106) Från alteritet till intersubjektivitet

- Resp: [...] att försöka se ett genomgående mönster som driver samhällsutvecklingen, och att det är politiskt agerande. Varför blev det aldrig en höger-vänsterfråga till exempel? [...] Det tror jag nästan alla historiker skulle hålla med om.
- Opp: Jag accepterar svaret, men [...] jag hade önskat att du hade fördjupat dig i detta: Kan några aktörer agera mer politiskt? Om du hade kunnat göra frågan tydligare.
- Resp: Det borde jag kanske ha gjort [...] Men det är vanskligt, då är vi tillbaka i en bild av [X] som opolitisk.
- Opp: Det var en poäng! Då tar vi det sista temat [...] (HO23)

Det här fallet tolkar jag som att respondenten genom sin argumentation lyckas övertyga opponenter. (Se även exempel (102).)

Även andra fall av argumenterande försvar förekommer. Antingen utvecklade respondenten grunden för sin tolkning, slutsats e.d. och argumenterar för att hon har rätt, eller så ger hon mer konkreta motiv för ett val. Exempel på det förstnämnda är ”Man kan se självhjälp som modernisering,

som [forskare X] gör” (HO29) och ”Jag har gått igenom ganska mycket tidningsmaterial” (HO23). Exempel på enklare motiveringar är ”Det är lätt att tappa fokus då” (HO29) och ”Ett skäl till att det inte finns så mycket i mitt material är att det är gjort förr” (HO28). (Försvaret eller responsen ”Jag har inte tänkt på det på det sättet” o.d., vilket jag tagit upp i nationalekonomi, förekommer här endast någon enstaka gång.)

En kvantifiering av perspektivaspekten visar att deltagarna totalt använder 28 perspektivmarkörer och 22 adversativa konnektiver per timme. Eftersom talåtergivningen inte är ordagrann måste värdena behandlas försiktigt, men de kan grovt jämföras med dem i nationalekonomi, som framkommit på samma sätt (se s. 101). Åtminstone perspektivmarkörerna är fler vid disputationerna i historia.

Det är också oftare här som perspektiv ställs emot eller parallellt med varandra. Ett exempel på hur perspektiv möts i ett yttrande är detta:

(107) Divergerande perspektiv med perspektivmarkörer, opponent

Om man skriver konstruktivistiskt får det betydelse för behandlingen av källor. Du är lite för ytlig här, borrar inte så djupt i diskussionen. Du beskriver, men karaktäriserar och värderar sällan källorna. Källkritiken HAR JU SETTS SOM ett sätt att komma närmare verkligheten, ”Har man bara en tillräckligt noggrann källkritik så når man sanningen”, men nu VET VI att det inte är så. Att välja en konstruktivistisk syn blir att ifrågasätta källkritiken, men man får inte överge den. Distinktionen berättande källor–kvarlevor blir ju ointressant om MAN SER allt som konstruktioner, men de andra delarna måste med: Är källorna relevanta? Vem är sändare/mottagare? Vilken är situationen? – Är jag orättvis? (HO29)

Opponenten för samman det traditionellt historiska synsättet på källkritik med ett konstruktivistiskt, och förordar på sätt och vis en medelväg. Perspektivmarkörerna är inte så många, men det ena perspektivet ges också egen röst i en sorts anföring. Divergerande perspektiv med perspektivmarkörer förekommer ca fem gånger per timme. Se även exempel (103).

Även när inte flera explicita perspektiv ställs emot varandra med just dessa språkliga medel är det tydligt att flera perspektiv ofta är närvarande i diskussionen, t.ex. i yttranden som ”De två opererar parallellt. Man kan inte bortse från klass och inte från genus.” (HO29).

Den *manifesta dialogiciteten* under en disputation är begränsad av den konventionaliserade formen hos genren: en dialog mellan opponent och respondent. Även rollerna är förhållandevis fasta, men respondenten kan konstrueras som mer eller mindre jämbördig med respondenten. Jag vill påstå att dialogen under en disputation i historia är relativt jämställd eller symmetrisk. De disputationer i historia jag bevistat har gällt avancerade avhandlingar av disputander som framträtt som redan fullvärdiga deltagare i gemenskapen, vilket både märks i och skapas genom dialogen. Den manifesta dialogiciteten dras dock ner av att inte många andra yttrar sig, ingen från betygsnämnderna och totalt två av åhörarna som extraopponenter, dvs. efter disputationens huvuddel.

7.3.4 Kunskapssyn

Förutom yttranden som anger olika perspektiv, vilket kan tyda på en pluralistisk kunskapssyn, har jag också sett många fall av epistemisk osäkerhet och komplikation av förklaringar i disputationsmaterialet.

Epistemisk osäkerhet visar sig i yttranden om olika tolkningar och osäkerhet i källor, i garderingar och i exempel som ”det är oerhört svårt att säga utifrån den här typen av material” (HO28) och ”sånt kan vi inte svara på” (HO29). Det är särskilt vanligt att respondenten yttrar sig med en sådan innebörd, och opponenter tycks nöjda med det.⁶⁵ Det verkar alltså finnas stöd i det här materialet för iakttagelsen jag gjorde i textmaterialet: att visa medvetenhet om epistemisk osäkerhet är viktigt inom gemenskapen.

Detta hör samman med komplikation av förklaringar. I exempel (103) vänder sig respondenten mot den förenkling det skulle vara att säga att en företeelse beror av en enda faktor. Det här är också frekvent i disputationsmaterialet. Andra exempel är ”Bilderna är komplexa” (HO28), ”Du drar dig inte för att redovisa komplikationer” (HO29) – med tydligt uppskattande tonfall – och ”På punkt efter punkt komplicerar du frågorna om klass och kön” (HO29). Inom historia värderas det att vara ”öppen för många förklaringar” (HO28) och se att ”det inte är så enkelt” (HO29), utan just komplicerat.

7.4 Summering

En sammanfattning av analyserna finns i kapitel 10.

Några nyckelbegrepp som kan summera den historiska praktikgemenskapen är *process*, *förklaring*, *källkritik* och *kritiskt tänkande*.

Källkritiken har ett starkt samband med kunskapssynen, som kan betecknas som kritisk-pluralistisk. Historiker socialiseras till en uppfattning om potentiell osäkerhet i källorna, en uppfattning som så att säga sprider sig till hela deras kunskapssyn. Den kritiska, skeptiska inställningen är grundläggande. Dock är själva källkritiken inte så tydlig i texterna inom modern historievetenskap. Det kan antingen bero på att den är självklar, implicit, eller att postmodernistiska och konstruktivistiska idéströmningar har ställt även den under kritisk granskning, dvs. kan man verkligen tala om kvarlevor som ger en sann bild av det förflutna? Delvis detsamma gäller det klassiska historiska redskapet narrativer, som i dag inte används så mycket, bl.a. för att de anses socialt konstruerade. En debatt om hur man trots allt kan komma fram till någorlunda intersubjektiv kunskap pågår.

Den kritiska attityden har ett samband med att historiker är medvetna om språkets roll, om hur forskare styr vad de ser genom de begrepp de använder. Hos många av de medierande redskapen är det också tydligt att

⁶⁵ Att opponenter ”tycks nöjda” kan förstås också bero på att hon inte kan driva varje fråga hur långt som helst under den begränsade tiden.

språket har en formande roll. Även om detsamma egentligen gäller national-ekonomins kurvor och modeller, är det mer uppenbart med beskrivningar och narrativer. Historiker är också varsamma med hur de använder språket, garderar sig vid generaliseringar och förklaringar, sätter begrepp som *sanning* och *objektivitet* inom citattecken osv.

Kunskapsbygget består av att komma med nya tolkningar, men även av att fylla luckor, dvs. att analysera nya källor och säga något om icke undersökta processer, frågor osv. I den aspekten blir den interna alteriteten inte så hög, dvs. en historikers resultat konkurrerar inte så ofta med andra historikers rent empiriskt (även om det förekommer). Det fält som är öppet för alteritet är i stället det som jag kallar perspektivaspekten: man använder olika teorier, applicerar olika synsätt och kritiserar varandras tolkningar. Denna alteritet verkar dock inte kräva ansiktsskydd, troligen eftersom den anses nödvändig och grundläggande (jfr Hunston 1993).

Den historievetenskapliga typen av resonemang är det jag har kallat det kritiskt-dialogiska resonemanget. Skribenten strävar efter att se problemet utifrån olika perspektiv, och resonemanget karaktäriseras språkligt av adversativa konnektiver och perspektivmarkörer. Resonemang tas inte upp i läromedel i en utsträckning som motsvarar hur viktigt det kritiskt-dialogiska resonemanget är inom ämnet. Det tyder på att man väntar sig att studenter kan resonera på ett ändamålsenligt sätt redan när de kommer till högskolan.

Vad ger då dialogicitetsanalysen om man sammanfattar vad som kommit ur de olika materialen? Perspektivaspekten anses som framgång mycket viktig. Dessutom konstrueras en sorts manifest dialogicitet genom källornas många olika röster. Möjligen kan man via den manifesta dialogiciteten ana en förhållandevis stor symmetri; respondent och opponent är relativt jämställda, man strävar efter dialog med studenter osv. Till kedjeaspekten kan räknas att teoretiska hävdanden och kritik förefaller tämligen odramatiska – detta borde gynna kunskapsbygget. Men skribenter kommer inte med så många teoretiska hävdanden, och opponenter inte med så många uppföljningar som kunde ha förväntats.

Kedjeaspekten framstår därmed som den svagaste i historikers dialogicitet. De sysslar mer med att fylla luckor och lägga nya tolkningar parallellt med tidigare än att kritisera och bygga vidare på tidigare forskning. Att historiker ibland hämtar teorier utifrån kan ses som en dialogicitetsstärkande faktor, men också som att det interna bygget blir svagare.

I 7.1 angav jag ambitionen att kontrollera om historiker gör det de i mina sekundärkällor säger att de gör. En sådan kontroll kan också vara intressant etnografiskt-metodologiskt. Utifrån mitt begränsande material kan jag säga att det mesta stämmer överens; historiker beskriver, tolkar, förklarar och kategoriserar i hög utsträckning i sin reella verksamhet. Andra redskap som frågan och resonemanget hör till de redskap som jag, mer än historiker själva, ser som centrala. De redskap som inte används i en utsträckning som motsvarar den vikt de tillmätts i sekundärlitteraturen är, som jag berörde ovan, källkritik och narrativ.

En historiker bör alltså hålla sig öppen för alteritet, men om denna värdering råder i stället stark intersubjektivitet. Detta märks bl.a. i hur uppenbart ansiktshotande det är att brista i genusperspektiv. Även om man inte använder genusperspektiv i sin undersökning är det alltså viktigt att kunna diskutera ett sådant. En starkt intersubjektiv norm är också att ett skeende inte kan ges en enskild förklaring. Den mest ansiktshotande situationen för en historiker i dag tycks alltså vara att uttala sig för säkert om orsaksförklaringar och att helt bortse från genusperspektiv.

8 ”Är det ingen som har nåt kontroversiellt att säga?” Undervisningspraktik i historia

Hur påverkas undervisningen av den dialogicitet som präglar historikers praktikgemenskap? Hur hanteras ämnets medierande redskap i undervisningen? I det här kapitlet redovisar jag analysen av observerad undervisning samt delvis intervjuer.

En beskrivning av materialet jämte kodbeteckningarna jag använder som källhänvisning finns på s. 49. Oavsett mitt tempusval gäller alla uppgifter undersökningsperioden vårterminen 2000 t.o.m. vårterminen 2001.

8.1 Institutionen och dess undervisning

Historiska institutionen vid Stockholms universitets humanistiska fakultet är förhållandevis stor med ca 40 lärare/forskare (varav ungefär hälften anställda och hälften på tidsbegränsade förordnanden) samt ca 60 doktorander (varav ca 35 med tjänst). Ibland anlitas historiker från andra institutioner, t.ex. Samtidshistoriska institutet. Bland forskare och lärare råder ganska stor mansdominans, vilket de intervjuade uppger som ett problem som man arbetar med. Av institutionens jämställdhetsplan och -program framgår också att man har som mål att öka andelen kvinnliga lärare och handledare på högre nivåer och andelen manliga på lägre nivåer.

Antalet studenter brukar vara ca 200 på A-, 150 på B- och 65 på C-nivå. Könsfördelningen bland studenterna är ganska jämn, möjligen ökar andelen män något ju högre upp man kommer.

Institutionen ligger på nionde och högsta våningen i Stockholms universitets huvudbyggnad, i det s.k. Södra huset. Även undervisningen bedrivs i Södra huset.

8.1.1 Undervisning

Undervisningen i historia bedrivs i form av en och samma kurs, från A- till D-nivå. Studenterna har dock en hel del valmöjligheter inom kursen redan från A-nivå.

A- och B-kursen är planerade som en enhet, även om det är möjligt att läsa bara 20 poäng. I tre kronologiska s.k. översiktskurser om 4–5 poäng går man igenom de stora dragen i världshistorien från antiken till nutid. Mellan dessa finns tre s.k. temakurser om 4 poäng där man läser olika forskares syn på mer avgränsade historiska förlopp och företeelser. Den

första av dessa, Det medeltida samhällets framväxt, är gemensam, medan de andra två har valbara alternativ (t.ex. Stockholms historia, miljöhistoria eller de muslimska ländernas historia). Parallellt med dessa går en teori- och metodkurs (2 x 3 poäng), på B-nivån även en uppsatskurs (5 poäng). Förutom ovanstående finns en gemensam kurs i Genus, klass, etnicitet och sexualitet (4 poäng) inom B-kursen.

Översiktskurserna består av storföreläsningar och gruppundervisning, dvs. mellan föreläsningarna behandlas litteratur m.m. i seminarieform. Det är olika lärare som har föreläsningar respektive gruppundervisning. De flesta föreläsare är disputerade, medan gruppundervisningen sköts av både disputerade och doktorander. Undervisande doktorander är ofta erfarna och har varit länge på institutionen. Studenterna går i samma grupp om 25–30 studenter hela första terminen, och en del har samma grupplärare hela tiden. Det är också gruppläraren som examinerar studenterna.

Obligatorisk närvaro gäller endast på uppsatskursen samt teori- och metodkursen. Men de flesta studenter tycks vara närvarande på merparten av föreläsningar och gruppundervisning. Teori- och metodkursen bedrivs huvudsakligen i grupp. På A-nivå innehåller den mest metodövningar, på B-nivå har den koppling till uppsatsarbetet, bl.a. i och med att läraren på båda kurserna ofta är densamma. Även genuskursen bedrivs huvudsakligen i grupp. Uppsatsmomentet beskrivs i 8.1.2.

Kurslitteraturen för översiktskurserna består mest av läroböcker, men även en del inomvetenskapliga verk förekommer. En genomgående handbok är den engelskspråkiga McKay m.fl.: *A history of world societies* (2000). Av resterande litteratur inom dessa moment är ungefär hälften på svenska, hälften på engelska.

På temakurserna läses fler inomvetenskapliga verk, men också en del allmänt populärt hållna böcker. På teori- och metodkursen används en lärobok som tagits fram inom institutionen. På A-nivå terminen innehåller teori- och metodkursen även läsning av en avhandling som ska kommenteras. Inom teori- och metodkursen får studenterna också hantera källmaterial (arkivmaterial, handskrifter osv.).

Examinationsformerna varierar. På översiktskurserna är det salsskrivning med essäfrågor, på temakurser och genuskurs hemtenta. Teori- och metodkursen examineras genom övningsuppgifter, varav en större skriftlig per termin.⁶⁶ All examination är individuell.

De skriftliga uppgifterna under de två första terminerna är alltså, med viss variation inom grupperna: tre salsskrivningar, fem hemtentor, en uppsats och flera övningsuppgifter.

C-kursen består av ett uppsatsmoment om 11 poäng, en teorikurs ("historieteori", 4 poäng) och en individuell läskurs (5 poäng). På teori-

⁶⁶ Dessa större skriftliga uppgifter kallas officiellt för *hemuppgift*, men inofficiellt för *hemtenta*. Min bedömning är att de har samma vikt som hemtentor och liknande form, varför jag för dem till hemtentorna.

kursen läser man en avhandling, en populärt hållen forskningsrapport, en populärvetenskaplig debattbok och en lärobok (Kjeldstadli 1998). Tanken är bl.a. att jämföra och diskutera olika former för hur historia kan framställas. Några frågor ur kursens uppgiftspapper lyder: ”Hur påverkas framställningsformen (sättet att skriva) av bokens funktion eller tänkta läsekrets? Finns en motsättning mellan vetenskaplighet och ’underhållningsvärde’?” Syftet med hela momentet är att ”studera hur teoretiska och metodiska problem omsätts i empirisk forskning” (kurshäfte s. 20). Kursen examineras med en hemtenta.

Läskursen har ingen direkt koppling till uppsatsen och examineras oftast efter att uppsatsen är färdig. Muntlig och skriftlig examination kombineras.

Skriftliga uppgifter under tredje terminen är således en uppsats (med deluppgifterna PM, forskningsläge och delundersökning), en hemtenta (teorikursen) och en del av examinationen på läskursen. Mindre skriftliga uppgifter kan också förekomma inom teorikursen.

8.1.2 Uppsatsarbete

B-seminarierna börjar direkt i vid terminsstarten och pågår sedan kontinuerligt, med ventileringar i slutet av terminen. Totalt hålls femton tvåtimmarsseminarier, varav tio ägnas åt ventileringar. På de inledande seminarierna sysslar man med bl.a. diskussion om tidigare uppsatser, formalia och PM, dvs. planer för uppsatser. Flera grupper har samma lärare på uppsatsmomentet och teori- och metodkursen, vilka då samordnas i hög grad.

Det normala är att studenterna använder av institutionen förberedda uppsatsämnen. Motivet är att uppsatserna ska bygga på autentiskt källmaterial. Om studenter väljer egna ämnen är risken att det inte finns lämpliga källor eller att det tar för lång tid att hitta några. Ämnesförslagen kan ha lite olika form: en del lärare lämnar en lista på tänkbara källor, medan andra ger även syfte, tänkbara frågeställningar och litteraturförslag.

Formellt sett handleder seminarieledaren samtliga uppsatser i gruppen, men individuell handledning förekommer mycket sparsamt. I princip förväntas studenterna få den vägledning som krävs under seminarierna, och handledaren står däremellan till förfogande för frågor. Normalt har handledaren dock inte läst något utkast innan uppsatsen lämnas in för ventilering. Det är inte obligatoriskt att lämna in en redigerad version efter ventilering.

Ventileringarna sker på olika sätt i olika grupper. Antingen har en opponent ansvaret för hela oppositionen eller så delas den på något vis. En modell, som användes i en av de grupper jag observerade, går ut på att 3–4 personer gör var sin skriftlig opposition som via handledaren går till respondenten, samtidigt som en särskild opponent granskar akribin. Under ventileringen får opponenterna fritt komma med synpunkter. Syftet är att skapa diskussion samtidigt som studenterna får ytterligare skrivträning. De lärare

jag hade kontakt med erbjöd också respondenten ett enskilt samtal efter ventileringen.

De formella kraven på B-uppsatsen är att den ska vara 15–20 sidor lång och att ett konsekvent notsystem ska användas. Vid bedömningen ska hänsyn tas till tre faktorer: ”det vetenskapliga praktiska hantverket”, ”värdering och problematisering av källmaterial och litteratur” samt ”den argumenterande skriftliga framställningen” (kursbroschyr s. 24).

Genomströmningen på B-nivån brukar vara ca 80 % på en termin.

C-uppsatsmomentet inleds med två lektionstillfällen i föreläsningssal i terminens omedelbara början. Vid det första tillfället presenteras uppsatsämnen av olika lärare. I princip gäller alltså samma system med förberedda ämnen som på B-nivå. Varje handledare har förslag till olika ämnen med källmaterial. Studenterna får ett lottnummer, och vid andra lektionstillfället väljer de enligt detta ämne och därmed handledare.

Uppsatsämnena presenteras även i skriftlig form. Liksom tidigare är det olika hur utförliga förslagen är. En del lärare anger bara en rubrik, andra källmaterial, vissa även frågeställning, bakgrund och tidigare forskning. Senare får den enskilda studenten ett mer specificerat s.k. uppsatskort med litteraturförslag, syfte m.m. av handledaren. Det är dock inte alltid detta verkligen har formen av ett förberett kort, utan det kan också diskuteras fram mellan student och handledare.

Även på C-nivå är det, exklusive de två inledande gångerna, femton seminarier (2–3 timmar), varav ungefär fem är ventileringar. De olika seminarieledarna har något olika planering, men fler seminarier än på B-nivå ägnas åt vägledning i hur man bör formulera syften och frågeställningar, forskningsöversikter etc. De lärare jag haft kontakt med delade in studenterna i smågrupper enligt uppsatsämnena för frivilligt arbete vid sidan av.

Arbetet sker i form av processkrivande, som en av lärarna kallar det. Förutom PM ska studenterna vid vissa ”stationer” lämna in ett s.k. forskningsläge och en delundersökning. Dessa tre texter diskuteras under seminarierna. Uppsatsens progression följs alltså av handledare och seminarium. Det här sättet att arbeta genomfördes i slutet av 90-talet och har ökat genomströmningen.

Indelningen i grupper görs inte längre efter ämne/handledare, utan handledare och seminarieledare är nu oftast olika. Tre disputerade lärare håller i varsin seminariegrupp. Ungefär hälften av handledarna är disputerade. Ett mindre antal handledare från andra institutioner anlitas, t.ex. Samtidshistoriska institutet. Studenter som väljer ett eget ämne får ofta seminarieledaren som handledare.

Handledningen på C-nivå är upplagd på sedvanligt sätt med läsning av utkast och individuell direktkontakt mellan uppsatsskribent och handledare.

Ventileringar sker mot slutet av terminen, men inte de allra sista veckorna. Lite olika modeller används: opponentgrupp eller en innehålls- och en akribiopponent. Betyg sätts av seminarieledaren, som också erbjuder respondenten ett samtal efter ventileringen.

Förutom de krav som ställs på en B-uppsats tillkommer nu krav på analys och problematisering. Tidigare forskning ska vara något bredare beskriven, men inga höga krav på teori anknytning finns (kursbroschyr s. 24). Uppsatsen ska vara ca 30 sidor lång.

Ca 70 % av studenterna brukar bli klara med C-uppsatsen inom en termin. Förutom ”stationssystemet” är ett incitament att bli klar att studenterna inte är garanterade att få behålla sitt uppsatsämne om de inte är färdiga på två terminer.

8.2 Etnografisk analys och intervjuer

Här ger jag några övergripande resultat av min etnografiska analys och ett sammandrag av intervjuer med studenter och lärare.

8.2.1 Sammanfattning av etnografisk analys

Vid introduktionsföreläsningen antecknade jag följande från studenternas och mitt första möte med undervisningen:

Utanför var det trångt och rörigt i den kulvertliknande foajén med sina många bänkar och anslagstavlor. Här inne är det lugnare – och lite kallt, slitet och omodernt.

Lokalen är en av Södra husets stora föreläsningssalar, rymmer kanske 400 personer, men nu vistas här ungefär 200 i bänkraderna och tre personer där nere framför skrivtavlor. De flesta är unga, men åldrar och stilar skiftar. Fina flickor sitter bredvid äldre herrar, och tuffa killar bredvid medelålders damer. Många är lite ”tufsiga”, inte så välansade som studenter i nationalekonomi, verkar inte bry sig så mycket om sitt yttre. Några pratar med varandra, men de flesta verkar inte känna någon. Alla de tre personerna längst fram är medelålders män, samtliga i lediga uddakavajer.

De tre där framme är två studierektorer och en prefekt. De tar upp dels praktiska saker, dels kärnan i ämnet. Prefekten talar om kunskapsutveckling, som förutsätter en diskussion mellan olika synsätt inom forskningen. Kunskapsutvecklingen finns även i undervisningen, bl.a. genom att även studenterna producerar vetenskap i sina uppsatser, som försvaras i kritisk diskussion. Han talar också om olika typer av frågor, sådana man ställde på gymnasiet och den typ av vetenskapliga kritiska frågor man ställer på universitetet. Senare när en av studierektorerna upptäcker att fel OH-bild legat på en stund, skämtar han: ”Och ingen reagerar?! Ni måste lära er att vara källkritiska!” Även en studentrepresentant kommer och pratar en stund, det är en yngre man i stickad tröja.

När en av studierektorerna frågar hur många som går sin första termin på universitetet räcker drygt hälften upp handen. Ett par studenter ställer frågor om något praktiskt. (Redigerad fältanteckning)

Här finns en påtaglig *heterogenitet* bland studenterna; de är helt enkelt olika varandra, både vad gäller ålder, förkunskaper och yttre stil som kläder o.d. I lärarkåren gör bl.a. en manlig dominans att det finns en prototypisk histo-

riker: en medelålders man i ledig uddakavaj som är engagerad i sina studenter och gärna skämtar lite i sin undervisning. Åtminstone gäller beskrivningen den typiske föreläsaren. Med grupplärare och seminarieledare inräknade är gruppen mer heterogen med flera kvinnor och yngre.

Intrycket av heterogenitet gäller även på ett mer övergripande – och viktigare – plan som inte minst har med kunskapssyn att göra. Den etnografiska analysen av undervisningen visar att återkommande begrepp är bl.a. *olika, jämföra, diskussion, frågor, kritik, problem* och *tolkning*, begrepp som kan sammanföras till den centrala kategorin pluralism eller relativism. Det vill säga, de enskilda begreppen återkommer så frekvent i lärarnas språk att de tyder på att de står för viktiga inslag i miljön och kunskapssynen. Det är också påfallande hur vanligt det är att lärarna anger olika perspektiv och epistemisk osäkerhet: ”man menade”, ”enligt vissa”, ”det finns ett antal förklaringar”, ”det kan man diskutera”, ”det är hennes egen tolkning”, ”annat tyder på motsatsen”.

Lärarna uppmanar också ofta till diskussion och kritiska inlägg. Andelen gruppundervisning är stor (jfr s. 231), och debatterna är ibland livliga.

Något som hänger ihop med de många diskussionerna och gruppundervisningen är att det finns ett informellt drag i undervisningen. Grupperna hålls samman hela terminer, och lärare och studenter lär känna varandra. Man skämtar, skrattar och svär ibland. Det tycks inte finnas så strikta gränser mellan lärare och student, disputerad och odisputerad. Ett annat exempel på detta är att listan över anställda på hemsidan är i bokstavsordning, inte i hierarkisk ordning.

8.2.2 Studenterna

Av de 56 enkätsvar jag fick in när jag sökte deltagare framgår bl.a. att knappt hälften läser sitt första högskoleämne (jfr ovan). En fjärdedel har tidigare läst minst ett humanistiskt ämne, och några har kombinerat humanistiska ämnen med antingen samhällsvetenskapliga eller naturvetenskapliga ämnen. Ett par har examen från Lärarhögskolan och ett par juridisk examen. Medelbetyget från gymnasiet ligger på ca 15 för dem från det nya betygssystemet och ca 4 för dem från det gamla systemet. Ca en fjärdedel siktar på att bli lärare, medan övriga har mycket skiftande planer (bli journalist, jurist etc.). Ett par är intresserade av forskarutbildning, men inte nödvändigtvis i historia.

Bland den mindre gruppen som jag intervjuat finns både positiva och kritiska röster vad gäller undervisningen. De flesta menar att lärarna är trevliga och pedagogiskt medvetna. Men framför allt bland dem som läser sitt första ämne på universitet finns en viss kritik för bristande pedagogik, för lite tillfälle till frågor och diskussion o.d. Detta kan preciseras till för få seminarietillfällen, men flera påpekar också att det ibland är svårt att få igång en diskussion i en grupp. En del är medvetna om att studenterna

själva har ett ansvar för att det verkligen blir diskussion på lektioner som är avsedda för det, och att orsaken ofta är att de inte har läst litteraturen. Det är främst på temakurser och teori-/metodkurser som studenterna ibland inte deltar i diskussionerna på det sätt som de anar att läraren har menat.

När det kommer till uppsatsarbetet är flera på B-nivå missnöjda med att inte få någon individuell handledning, men totalt är de flesta mycket positiva till upplägget att få uppsatskort, att kritisera tidigare uppsatser och att skriva i etapper (PM, forskningsläge osv.). Det senare ser Robert som ”en sorts handledning i seminariegrupperna”. När jag frågar Robert om han fått ut något av PM-genomgångarna, svarar han bl.a.:

Det är lätt att häva ur sig nåt i PM:et, ”Jag ska titta på det här ur det där perspektivet”. Och då är det bra att nån frågar ”Vad innebär det?” Det är bra att få kritik offentligt, bra att öva på det. (Robert, C-nivå)

På C-nivå är alla nöjda med handledningen. Jessica berättar att hennes handledare inte säger åt henne vad hon ska göra, utan ”formulerar som frågor. Man får tänka själv, vad är det som saknas? Vad ser han som inte jag ser?” Det hon och Robert här berättar om kan ses som en form av stöttning.

Det centrala i ämnet beskriver studenterna som *källkritik* och *teori*. Viktor menar t.ex. att ”historiker är ute och letar teorier bland moderna sociologer”. Några enstaka nämner också *hantverk*, dvs. en handfast metod, och *tidslinje*.

Framför allt de som läst andra ämnen har lagt märke till historieämnets kunskapssyn. Frans och Robert, som läst på teknisk högskola, menar att i historia handlar det inte alltid om hur något egentligen är, utan olika författare har olika synsätt.

När det gäller vad som förväntas av dem i bl.a. skriftliga uppgifter nämner studenter främst *resonemang/diskussion*, *jämförelse* och *analys*. Källkritik tas upp även här, och Eivor nämner även att problematisera och att reda ut begrepp. Åtminstone på A-nivå kan dock studenter ha en oklar uppfattning om vad dessa krav innebär. Jenny anger t.ex. att resonemang innebär att ”sammanfatta och förklara böckerna som jag förstår vad de säger”. Andreas tycker att ”det där ’diskutera’ är ju lite flummigt, det betyder jämföra”. Två intervjuade berör också att teoriansknytning inte är ett krav men ett plus för C-uppsatser. Flera uttrycker frustration över vad de uppfattar som kravet på akademiskt språk.

Vissa studenter kan också ha svårt dels att leva med oklara normer vad gäller t.ex. formalia, dels att resonera och ha egen syn. Framför allt på B-nivå upplever studenter som läser sitt första ämne att det är oklart hur de ska hantera noter o.d., medan de som läst andra ämnen tycker att historia har tydligare normer. Att det är svårt att resonera, diskutera och komma med åsikter tycker inte bara oerfarna studenter. Snarare är det avancerade studenter som menar att man behöver djupare baskunskaper innan man kan börja resonera (Helena som är doktorand i ett annat humanistiskt ämne och

Robert som läst flera andra ämnen och vill börja forska). Flera studenter som skriver resonerande uppger också att de alltid har gjort det, dvs. att det handlar om personlighet snarare än en anpassning till ämnets krav.

Endast indirekt kan intervjuerna säga något studenternas kunskapssyn, och då främst i våra diskussioner om kurslitteratur och tentor. Åtminstone på A-nivå är många frustrerade över ”namedropping”, som Eivor kallar det, eller ”polemik mot nu levande människor”, som Lotta säger. Detta tolkar jag som att den inomvetenskapliga diskussionen säger studenter på A-nivå föga. För många är normalfallet en lärobok, och den inomvetenskapliga litteraturen kan ses som ”ganska ointressant, hon hade gjort nån undersökning”, som Camilla karakteriserar en bok. Men vissa studenter uppskattar i stället litteratur som belyser något ur olika perspektiv.

När det gäller tentor är det många som inte upplever några problem, men några har svårigheter. Bland de senare kan man lägga märke till dels att de tycks läsa inför tentor på ett irrationellt sätt, dels att de inte inser vad som värderas, dels att de är frustrerade över uppgiftsformuleringar. I sina tentasvar vid salsskrivningar skriver både Henrik och Satu ner det som dyker upp i huvudet. ”Man skriver ju allt som kommer upp”, säger Henrik som om det vore självklart. Han tycker att det är svårt med frågor ”utan att det står vilken bok” och sådana som handlar om skillnader och jämförelser. Både Henrik och Camilla hämtar ibland textavsnitt till hemtentor mer eller mindre direkt ur litteraturen. Camilla nämner t.ex. en översättning hon gjort. Men dessa studenter är alltså inte i majoritet.

Flera studenter visar också stor entusiasm inför ämnet och studierna. Det kan vara fascinerande att ta fram olika historikers teser och ställa sin egen emot dem (som Lotta gör), stimulerande med hemtentor som ger utrymme för egna slutsatser och kritik (tycker Andreas och Helena) och roligt att komma fram till något helt nytt i en uppsats (vilket Eivor och Camilla nämner).

8.2.3 Lärarna

Hur ser lärarna ser på studenterna, deras skrivande, deras kunskapsutveckling osv.? Hur ser de på normer och undervisningen i stort? En bakgrundsupplysning som kan behövas till detta avsnitt är den situation för intagning som rådde under undersökningsperioden. Som många institutioner hade Historiska institutionen då färre sökande än perioden närmast före, vilket gjorde att nivån på betyg, förkunskaper, studievana osv. var förhållandevis låg. Detta togs upp gång på gång under intervjuerna med lärarna. Detta kan vara viktigt att komma ihåg, men samtidigt skiftar söktrycket till högskolan hela tiden, varför sådana här perioder återkommer.

Generellt sett beskriver lärarna studenternas nivå som splittrad. Vissa studenter är väldigt duktiga, medan andra har problem att tillgodogöra sig undervisningen och att skriva enligt normerna. De positiva omdömena är

bl.a. ”Uppsatserna är bättre nu, lysande kvalitet ofta” (Erik) och ”De är duktigare än vi var, oerhört effektiva” (i bemärkelsen att de kan klara en uppsats på en termin) (företrädare för institutionen). En lärare, Angela, menar att det är lätt att skapa dialog med studenterna. Flera uttrycker spontan glädje över duktiga studenter, även när det gäller deras kunskaps-syn, som denna seminarieledare:

Det är jättekul att prata med deras handledare: ”Vad hon har utvecklats!” Det är det som är det roliga med det här jobbet, det är helt fantastiskt när de upptäcker det här: ”Aha, nu fattar vi vad vetenskap är!” Att de själva producerar kunskap, att de är medskapande. Det är det man ska få dem att inse liksom. Att de verkligen är konkret och faktiskt sett medskapande. De är inte bara medlöpare i historien. (Ulrike)

Av de problem som finns framställs ändå de som har med kunskapssyn att göra som störst eller mest allvarliga. Men dels tar några lärare även upp rena skrivproblem som meningsbyggnad, skrivregler och stilbrott, dels finns ett skrivproblem som man i sammanhanget kan se som relaterat till kunskaps-syn (och dialogicitet), nämligen struktur. Flera lärare talar om att studenterna, när de skriver om tidigare forskning eller om primärkällor, ”gärna vill ta en bok i taget” (Lisa) i stället för att tematisera och skapa syntes. Vissa studenter tycks, enligt dessa lärare, ha svårt att höja blicken från kurslitteratur och källor för att analysera och granska kritiskt, och detta har ett samband med att de strukturerar enligt en källa i taget. Andra lärare talar t.ex. om att de ”mest beskriver” och ”rapar upp materialet” (Ulrike).

Kunskapssynsaspekter tas upp spontant av flera lärare (dvs. utan att jag frågat efter detta). Erik, som bl.a. undervisar på A-nivå, säger:

Jag skulle egentligen vilja problematisera mer, men då blir de förvirrade. [...] De vill helst ha enkla fakta: ”Vad är orsakerna?” [...] De har suget efter en trerättersmeny snarare än ett smörgåsbord. (Erik)

Förmågan att problematisera framställs av lärarna som central, medan alla studenter inte ens inser vad problematisering handlar om, vilket åtminstone delvis kan ses som att de betraktar utsagor som fakta.

I ett par intervjuer diskuterade vi betygsättningen av C-uppsatser specifikt och djupare. Ulrike, seminarieledare och handledare för C-uppsatser, beskrev då en konkret VG-uppsats som att skribenten ”inte bara beskrivit materialet på ett simplare sätt utan fört det till en högre abstraktionsnivå – och sen har han en diskussion där abstraktionsnivån höjs ytterligare”. Hon talar också om att studenten har varit ”självständig i förhållande till tidigare forskning”. Den andra seminarieledaren, Roland, tar främst upp förmåga att hantera materialet som kriterium för den VG-uppsats vi diskuterade. Även i en annan intervju nämner han vikten av ”att hantera materialet metodiskt, göra nåt av det, inte bara återge, utan göra nån form av bearbetning”.

Som avgörande faktorer för att de svagare uppsatser som jag diskuterade djupare med Roland och Ulrike låg nära underkänt uppger de att ”resultatet

är för magert, och han behärskar inte forskningsläget” (Roland) respektive ”inte tillräcklig analys, hon saknar vetenskapligt tänkande” (Ulrike). Ulrike kommenterar i sammanhanget:

Man måste alltid lära känna ett material. En del har lätt att se nåt i sitt material oavsett hur svårtillgängligt det är. Det man premierar är att man först har ett material, sen arbetar tillräckligt för att förstå det, och till sist använder materialet. Man behöver först inse vad det står, sen kan man använda det. (Ulrike)

Hur studenterna förhåller sig till primärkällor och tidigare forskning framstår alltså som centralt för lärarna. Dels tar de ofta upp problem med detta i intervjuerna, dels uppger de – bland andra faktorer – detta som ett viktigt betygskriterium. Ett betygskriterium för tentor ligger i distinktionen mellan att *redogöra* och *diskutera*, begrepp som har med hanteringen av kurslitteratur och tidigare forskning att göra. Hur dessa begrepp uppfattas på Historiska institutionen beskrivs av en företrädare för institutionen så här:

Redogöra – det är mer redogöra för ett händelseförlopp, en företeelse, punkta upp olika element. Det är mer faktaorienterat. Diskutera – det är mer att pröva olika förklaringar. Till exempel kvinnans ändrade ställning, då behövs det både att redogöra för de viktigaste hållpunkterna, till exempel inom arvsförhållanden, men också diskutera vad det kan ha inneburit. Det finns en tanke bakom de här formuleringarna, vi använder dem vid betygssättningen. Vi använder dem i essäfrågor av tradition. Redogöra, då håller man sig på G-nivån, men för att få VG måste man diskutera. (Företrädare för institutionen)

Även lärare uppger definitioner som överensstämmer med detta. En lärare uppger ”utvecklande av egna synpunkter” och ”alternativ ställda mot varandra” som kriterier för diskussion eller resonemang.

Att undervisningen delvis går ut på att få studenterna att höja sig över den faktaredovisande nivån tyder flera inslag i intervjuerna på. När jag frågade vilken inställning lärarna ville förmedla, vad de tyckte var det viktigaste budskapet i undervisningen, svarade de t.ex. så här:

En problematiserande inställning. ”Det här är *ett* sätt att se.” Att det beror på forskarens utgångspunkter. Jag tar upp om det är en marxistisk eller liberal forskare till exempel. (Erik)

Att de lär sig tänka vetenskapligt. Jag försöker få fram att det [att forska i historia] är ett sätt konstruera, skapa. Det finns inget facit – ”om man gräver tillräckligt djupt så hittar man Historien”. Det gäller att vara kritisk. (Lisa)

Lärarna vill alltså att studenterna ska komma in i ett kunskapskritiskt tänkande där problematisering och medveten hantering av källor är centrala inslag, och samtidigt poängterar de studenternas aktiva deltagande i kunskapsbygget.

8.3 Medierande redskap

I kapitel 7 visade jag vilka medierande redskap de professionella historikerna främst använde i mitt material. Frågan är om samma redskap används i undervisningen av lärarna och hur aktiv del studenterna tar i användningen av dem. Det kan också vara intressant att se om några redskap mer än andra omnämns explicit utan att direkt användas i undervisningen, samt om studenterna använder redskap från andra miljöer. (Om skillnaden mellan användning och omnämnande, se s. 55.)

Det är främst redskapens verbalspråkliga form som jag redovisar, men grafiska redskap förekommer också. Analysen är huvudsakligen kvalitativ, men jag försöker även ange ungefär hur vanliga de olika redskapen är. Redskapen används sällan lika grundligt eller utförligt i tal som i skrift; t.ex. förklaring är något en hel avhandling kan handla om på ett övergripande plan, medan jag här har räknat med även korta sekvenser där orsakssamband tas upp.

Analysen visar att det är först på B-nivå studenterna börjar använda ämnets redskap, främst under uppsatsseminarierna, då källkritik, kritik och fråga är frekventa redskap. Studenterna deltar också i en kollektiv form av kritiskt-dialogiskt resonemang. På C-nivå används flera av ämnets redskap, även förklaring, kategorisering och jämförelse. Lärarna använder de flesta centrala redskap, minst dock tolkning. Kritiskt-dialogiskt resonemang använder de mest tillsammans med studenterna.

De tre stegen beskrivning–tolkning–förklaring är grundläggande för historiker. I beskrivning kan även grafiska redskap som tabeller, figurer och kartor sägas ingå.

Beskrivning av enskilda källor förekommer inte i undervisningen, men historiska perioder, problem och processer beskrivs vid drygt hälften av undervisningstillfällena. En dominerande användning är föreläsares beskrivningar:

(108) Beskrivning, föreläsning A-nivå

Klostren var tidigare autonoma, det upphör de att vara nu. Klostret Clairvaux får en mängd dotterkloster, cirka ett tusen fem hundra stycken. Man utövade kontroll över varann. Man utövade kontroll över varann. [upprepning i orig.] Det skedde på olika sätt. Cirka tusen personer från de olika dotterklostren samlades varje år i Clairvaux, det så kallade Generalkapitlet. I den meningen kan man säga att det var demokratiskt. Som ni förstår integreras kyrkan på detta vis. Den här modellen kommer att tas upp av dominikaner och franciskaner senare. (HO6)

Beskrivningarna växlar ofta mellan det generella och det specifika, som i exempel (108) där ett (visserligen särskilt betydelsefullt) kloster får utgöra exempel på den generella utvecklingen för klostren. Möjligen dominerar det generella mer under föreläsningar än i professionella texter, eftersom det här inte handlar om att beskriva enskilda källor utan att ge studenterna en bild av ett större historiskt skeende. Om enbart det generella skulle

beskrivas kunde dock denna bild bli för abstrakt och ointressant, vilket troligen är en orsak till att lärarna ofta återger även mer specifika faktorer (jfr konkretisering och narrativ nedan).

I föreläsningarnas beskrivningar ingår ofta grafiska framställningar som kartor och bilder. Under föreläsningen där exempel (108) ingår visas t.ex. en teckning av ett kloster och under en föreläsning i modern historia ett foto av Olof Palme drickandes öl under kårhusockupationen 1968. Under lektionstillfällena totalt förekommer ett par gånger en grafisk framställning av något abstrakt, t.ex. ”den historiska cirkeln” med sektorerna politik, ekonomi, kultur och social (HO4).⁶⁷ Tabeller visas inte, men omtalas explicit under uppsatsarbetet.

Studenterna använder beskrivning som vetenskapligt redskap i stort sett endast då de presenterar källorna för sina undersökningar. Under uppsatsarbetet händer det annars att studenter ger kritik för att någon beskrivit eller redogjort för mycket. I exempel (109) nämns visserligen inte begreppet beskrivning, men gruppen diskuterar huruvida Eivor har använt för många citat i sin uppsats eller inte, vilket också kan uttryckas som att de tar upp hur redskapet beskrivning har använts:

(109) Diskussion om beskrivning ur källor, ventilering av B-uppsats

- Helge: Jo, uppgifterna ur protokollet – jag hade föredragit egna ord i stället för direkta citat. Vanlig nutidssvenska eller vad man ska säga. Det är i och för sig charmigt med det här gamla språket, men ...
- Per [sem.-ledare]: Får jag kommentera? Jag tyckte nog också att det var på gränsen till för mycket citat faktiskt, referat är ofta att föredra.
- Eivor
- [resp]: Jag tänkte ... Jag ville att det skulle bli mer levande.
- Helge: Ja visst, i vissa avsnitt är det helt okej, när du kommer in och förklarar. Men på andra sidor blir det mer problem.
- [...]
- Conny: Det ställer krav på läsaren.[...] Sen föredrar jag själv referat.
- Per: Får jag kommentera? Man kan se det som två poler – den rena teorin och den rena empirin. Den rena empirin är ungefär ”Gå ner i arkiven och läs själv!” Den andra polen, teorin, är mer att lämna inget åt läsaren. Det ska väl vara nånstans mitt emellan. Sen blir det ju ofta så att när man sitter med sitt källmaterial så vill man gärna förmedla.
- Eivor: Jag tänkte mycket på det här.
- Yrsa: Det kan ju vara viktigt hur de uttrycker sig i källorna. Om det är det man undersöker är det ju naturligt med citat.
- Eivor: Min tanke var att källorna skulle komma till liv.
- Vivianne: Jag föredrar citat – man kommer närmare individen, och så är det bra när man tolkar.
- [...]
- Camilla Jag gillar också citat – de talar bra för sig själva. Om det varit en kärn-
- [opp]: fysiker kanske det hade varit bättre med referat.
- Per: Tror jag inte. [allm. skratt]

⁶⁷ Ett exempel på explicit omnämnande av en grafisk framställning är läraren Lisas ”Han har klämt in sin cirkel i en fyrkantig ruta så att det ska bli mer lätthanterligt” (HO20).

- Eivor: Får jag fråga magistern ... Ska jag ha tyngdpunkten på referat?
 Per: Ja, men när du vill fästa särskild vikt vid något kan du använda citat.
 Irina: Citaten är mest värdefulla när du tolkar.
 Per: Det finns de som säger att de aldrig läser citat. Därför brukar man säga att texten ska kunna stå för sig själv utan citaten.
 Helge: Det kan vara så när man sitter med materialet att man tycker ”Fan vad snyggt uttryckt!” ”Vad bra, det vill jag ha med!” Då blir man som författare i underläge, man får ta över. (HO12)

Diskussionen belyser skribentens val när det gäller hur källorna ska behandlas: ska de återges exakt, beskrivas med egna ord eller bearbetas till tolkning e.d.? Det är också en pedagogisk situation där seminarieledaren tar chansen att sprida explicit information om normer.

Att beskrivning tas upp explicit av lärarna är dock inte vanligt. Två lärare varnar dock för beskrivning av arbetsprocessen i uppsatser, och flera lärare försöker få studenterna att inse vikten av att inte bara beskriva utan också diskutera i t.ex. tentasvar.

Tolkning, dvs. att se en innebörd i ett material, kan inte sägas vara något som används i undervisningen. Det är dock troligt att det förekommer under teori- och metodkursen på B-nivå, som jag inte observerat, då man bl.a. tränar sig på att behandla källor.

Att tolkningar omtalas explicit syns exempel på i (109), där flera studenter menar att citat ur källorna är viktiga som belägg för en tolkning, och i (117) nedan där läraren jämför vad en forskare påstår med hans tolkning. Under samma lektion (i historieteori) tar läraren upp tolkning i samband med lektionstemat förklaringsstyper:

(110) Explicit om tolkning, undervisning C-nivå

- Lisa [lärare]: Att tolka då, är det bara att förklara?
 Katherina: Nej, olika människor tolkar på olika sätt.
 Lisa: Mm. [Lägger på OH med tre punkter: * Kan en forskares erfarenheter, intressen o.d. påverka hans tolkning? * Kan det påverka att han tillhör en annan grupp än den undersökta? * Finns det generella gränser för detta?] Så här ungefär menar du?
 Titti: Klart man kan säga så men ... Det var en avhandling om negerslaveriet, han hävdade att det inte var så farligt för slavarerna, de fick bara se när bli pryglad en gång per månad ungefär. Det tyckte han var sällan, jag skulle tycka att det var ofta. Han var vit, medelklass, akademiker. Om han hade haft annan bakgrund hade han nog tolkat det annorlunda.
 Lisa: Eller om det varit någon som hade erfarenhet av våld, de kanske skulle tycka att det inte var så farligt!
 Titti: Jo om man har sett intervjuer med gamla människor som berättar om skräck och så.
 Lisa: Jag tror absolut att du har rätt, men man kan inte vara så säker på utfallet. De skulle också kunna dra samma slutsatser. Sen finns förstås egna begränsningar. Var begränsas jag av att jag är kvinna, medelålders och så vidare? Och i vilka sammanhang är det *inte* relevant för tolkningen? [...] Det finns inget facit, ”det här är rätt”. Man kan se när på bussen som man retar sig på, då kan det också vara nyttigt att fundera

över varför. Men som forskare är det förstås särskilt viktigt – hur påverkar min person min tolkning? Det är lämpligt att nämna att man funderat över det, men man kan inte veta eller koppla bort de där egenskaperna. Men det är en tanke att bära med sig. (HO20)

Det här är det fall där tolkning mest grundligt tas upp i undervisningen. Man problematiserar alltså grunden för tolkningar och sätter det i samband med att olika forskare har olika perspektiv.

Även *förklaring* av orsakssamband är ett viktigt lektionsinnehåll vid detta undervisningstillfälle. Läraren går igenom skillnaden mellan orsaksförklaring, motivförklaring och funktionell förklaring, och studenterna får utifrån korta exempel bedöma vilken typ som använts. Läraren säger bl.a. att ”Jag kommer att presentera det som enkelt och fyrkantigt, men så är det inte”:

(111) Explicit om förklaring, lärare

Nån kan ha ett motiv och agera, men nåt annat händer. Jag kan försöka få ner en pärm från min översta hylla med en galge, och få ner tre pärmar i huvet. Man kan tänka sig motivförklaring när man startar, men att resultatet är en kombination av flera. Verkligheten är mycket mer komplicerad. (HO20)

Här kan man känna igen uppfattningen om komplicerade orsakssamband som är utbredd på den professionella nivån. I övrig undervisning anger läraren ofta ett antal möjliga förklaringar till ett skeende. Det händer också att läraren lämnar öppet för studenterna att själva tänka ut förklaringar, som i exempel (116) nedan.

På A-nivå kan studenterna ha problem med denna mångfald och öppenhet vad gäller förklaringar. Inför en tenta ska en grupp ta upp tentafrågan ”diskutera de sociala, inrikespolitiska och ekonomiska följderna av Sveriges utrikes- och krigspolitik ca 1560–1721” (det förklarande i uppgiften består alltså i att ange följder, dvs. orsakssamband). Camilla säger då: ”Den här frågan är ju asförrvirrande. En aspekt till – och då står man redan där med tre aspekter och bollar!” (HO8.) Men på C-nivå kan Anton säga om sin uppsats: ”Jag kan ju inte med säkerhet fastställa att det var så. Tiden var konfliktfylld, det kan förklara en del. Men det finns andra faktorer som kanske eventuellt kan förklara.” (HO25.) Det finns alltså tecken på att studenterna på C-nivå i större utsträckning har bemästrat det historievetenskapliga redskapet förklaring.

Generellt används förklaringar i merparten av lektionstillfällena (nio av femton), men inte i så många av uppsattsseminarierna. I början av utbildningen är det lärarna som använder redskapet, medan studenterna står för alla förklaringar jag har observerat i den senare undervisningen. Under föreläsningar förekommer förklaringar ofta flera gånger, men det är här ibland oklart när det är en förklaring läraren gör själv och när han eller hon refererar ur litteraturen. Ett ganska klart fall av användning är dock detta:

(112) Förklaring, lärare (B-nivå)

Ungdomar blev nu en särskild kategori. Ja de fanns ju även tidigare, men från femti-sextitalet blev de en speciell grupp. De hade för första gången tillräcklig köpkraft för att kunna skapa en egen kultur. En viktig orsak tror jag kan ligga i den så kallade utbildningsexplosionen. Det räckte inte längre med erfarenhet, utan skolsystemet byggdes ut. Föräldraauktoriteten får mindre betydelse, och den ersätts inte heller direkt av en arbetsgivares. Det här gör att utbildningen ökar. (HO11)

Den först angivna förklaringen, om köpkraften, uppfattar jag som allmän, medan den andra, om utbildningen, är försedd med perspektivmarkören ”tror jag”, varför jag tolkar denna som lärarens egen – även om den också kan förekomma i litteraturen. Ofta är givetvis en förklaring något som delvis kommer från andra, och då kan vara något man tar ställning för, och delvis något eget. Detta överensstämmer med teorierna om hur vi bygger något eget på grundval av andras bidrag (jfr kapitel 2). Något liknande kan man se i exempel (113) där studenten Ulla anger tänkbara förklaringar till det fenomen hon ska studera i sin C-uppsats, en ny social institution i början av 1900-talet:

(113) Förklaring, student (C-nivå)

Det hänger säkert ihop med dels ökande världshandel, att det var stor utveckling och framgång inom handeln på den här tiden, dels att sociala frågor kom i förgrunden eftersom det var så oroligt. Ryska revolutionen var säkert en orsak. (HO21)

Framför allt eftersom hennes undersökning ännu inte är påbörjad, ger Ulla här förklaringar som hon bedömer som rimliga med grund i sin allmänna kunskap om historiska perioder och processer. Dessa kunskaper är i hög grad intersubjektiva, men genom sitt val av vissa faktorer och utelämnande av andra ger Ulla sitt eget bidrag.

Det kritiskt-dialogiska resonemanget, där man ser en fråga utifrån olika perspektiv utan att nödvändigtvis dra någon slutsats, används under drygt hälften av lektionstillfällena. På A-nivå används det ytterst sparsamt av lärarna under föreläsningar, och omnämns explicit – oftast under benämningen *resonemang*, ibland *diskussion*. På B-nivå används det av lärarna, och studenterna börjar här delta i kollektiva resonemang, dvs. flera deltagare resonerar tillsammans (se exempel (117) nedan). På C-nivå används resonemang främst kollektivt; att det inte används så mycket av lärarna enskilt har att göra med att det då inte förekommer föreläsningar.

Varken enskild eller kollektiv användning förekommer så många gånger i mina observationer. Lärarna använder resonemang ett tiotal gånger under de 15 lektionstillfällena, medan kollektiv användning där studenter deltar förekommer ungefär hälften så många gånger (vilket ska ses i relation till de 13 gruppseminarierna). Resonemang inom enskilda yttranden från en student är ovanliga; se dock Vivekas yttrande i exempel (117) nedan.

Det är alltså främst i början av utbildningen som redskapet omnämns explicit, oftast i samband med att studenterna uppmanas att använda det:

(114) Explicit om (kritiskt-dialogiskt) resonemang, lärare (A-nivå)

I den andra delen ska ni både diskutera och jämföra kring frågeställningen, inte bara formulera vad författaren har skrivit. Det gäller att ni lär er att formulera er själva, och inte bara rapar upp vad andra har sagt. (HO7)

Man kan också ställa en egen fråga. Då kan man lättare få ett resonemang. (HO8)

När lärare använder resonemang i sina egna yttranden kan det låta så här (adversativa konnektiver understrukna, perspektivmarkörer med kapitäl):

(115) Kritiskt-dialogiskt resonemang, lärare (B-nivå)

Framtiden är oviss, jag tänkte inte sia, det är vi inte bra på, vi historiker. Men det finns JOURNALISTER SOM TROR till exempel SOM FUKUYAMA, att vi nu står vid historiens slut. [allm. skratt] Det skulle då bero på att alla numera bekänner sig till västdemokratin, till kapitalismen, att det inte finns någon motsättning kvar mellan öst och väst. KAPLAN TROR däremot att vi går mot en katastrof på grund av motsättningarna mellan en fattig och en rik värld, mellan syd och nord. Att de rika är rika delvis på bekostnad av de fattiga, det vet de fattiga länderna nu. ANDRA FÖRUTSPÅR en konfrontation mellan den arabiska världen och väst. SJÄLV ÄR JAG mer optimistisk, vi lever i en brytningstid som ger utrymme för mera positiva öppningar. (HO11)

Många av 1700-talets tänkare var inne på det här: Locke, Montesquieu med flera. JAG MENAR att det är en viktig del i nationstänkandet som Schulze hastar förbi. Det var inte bara franska revolutionen som startade detta, den uppstod inte i ett vakuum, det blir lite olyckligt att HAN BESKRIVER det så. [...] OM MAN MENAR att MAN KAN SE nationalism i förhållandet mellan Sverige och Finland ENLIGT SMITHS DEFINITION [...] Jag undviker själv att prata om nationalism. Men om MAN UTGÅR FRÅN [FORSKARE A:S] DEFINITION, är det så SMITH SER DET? (HO16)

I det första citatet tar läraren på sätt och vis ställning, men det handlar inte riktigt om en argumentation, utan de olika alternativen framstår som tämligen likvärdiga. Det andra citatet visar ett mer komplicerat resonemang där perspektiven så att säga bäddas in i varandra. Läraren tar delvis ställning, även om resonemanget inte ger någon slutsats. Det avslutas i stället med en fråga riktad till studenterna. (Se även exempel (110), sista turen.)

Sådana försök att dra med sig studenterna i resonemang förekommer annars främst i gruppundervisningen på A-nivå. Då avser jag inte explicita uppmaningar att diskutera, utan yttranden som kan fungera som stötning. Genom att stimulera studenterna att t.ex. tänka sig ett alternativt perspektiv eller på annat sätt problematisera en fråga stöttar lärarna studenterna så att de senare själva får större chanser att se sådana möjligheter att resonera:

(116) Yttranden som kan fungera som stötning till resonemang

Var den här uppfattningen kom ifrån vet jag inte. Katolicismen eller protestantismen? (HO8)

Men vad är hennes egen tolkning av det här? (HO16)

Diskuterar han vad han menar med rotfasthet? (EO20)

Efter det första citatet följer ett kort resonemang med studenter; resonemanget efter det sista citatet visar jag i exempel (117) nedan. Frågorna kan även ses som tankegenererande. Det är svårt att veta hur medvetet detta pedagogiska grepp är, men den lärare som främst använder det, Angela som hörs i det första citatet i exempel (116), säger i intervju:

Det gäller att kvickt hitta en problematisering, be dem utveckla. Jag lyssnar mycket på radio och har nog lärt mig en hel del av intervjutekniken där. Det är som ... som förlossningskonst. Att man ska få dem att föda nåt de kanske inte visste att de kunde. [...] Man lär sig höra hur de tänker innan tanken har hunnit upp i huvet på dem, och då gäller det att dra fram den. (Angela)

Detta tyder på att strategin är åtminstone delvis medveten.

Den kollektiva formen av kritiskt resonemang syns i exempel (117), från historieteorikursen på C-nivå:

(117) Kritiskt-dialogiskt resonemang, kollektivt, C-nivå

- Adam: Perlestam säger att det ska handla om myten om den rotfasta bonden, men sen drunknar han i fakta. Jag blir inte övertygad.
- Lisa [lärare]: Diskuterar han vad han menar med rotfasthet?
[...]
- Lars: Det handlade väl mycket om taktiska knep att behålla jorden inom familjen.
- Adam: Ja men han kommer fram till att hälften var undantag, sen var det inte det [...] Det blir inte övertygande om myten.
- Lisa: Visar han nåt han inte ser själv menar du?
- Adam: Nej men han slår fast att det är en myt, ”jag har kommit fram till det här”, men det har han inte. Det var ju en släkting som tog över i alla fall.
- Sven: Man kan väl säga att rotfasthetsbegreppet vidgas till hela familjen, och då blir det ganska ointressant.
- Lars: Föräldrar på undantag [...] Det beror ju på synen på vad som är en rotfast bonde.
- Adam: Det blir mycket matematik. Han kommer liksom aldrig fram till det. För att man är rotfast behöver man inte vara som Karl-Oskar. [allm. skratt]
Nej, inte ens han var det, nej.
- Lisa: Han påstår en sak, men tolkar det på ett annat sätt – det är inte övertygande tycker du?
[...]
- Viveka: Han tar upp kvinnornas roll, det är intressant, men det är inte riktigt det han vill besvara, det blir lite ad hoc. Är det verkligen relevant här? Han gör lite för stor grej av det. Men det är intressant.
- Lisa: Om det är relevant beror väl på hur man definierar rotfasthet, om hela släkten eller flera generationer hör dit.
- Viveka: Ja men problemet är ju just att han inte har definierat. (HO20)

Denna interaktion blir ett kollektivt resonemang inte bara för att deltagarnas egna perspektiv kommer fram, utan också för att de ställs emot ett så att säga externt perspektiv, den diskuterade forskarens. Perspektivskiften mellan deltagare sker delvis vid turbyten. Men också inom yttranden finns perspektivskiften: dels inom referatet av forskarens text ("hälften var undantag, sen var det inte det"), dels i Vivekas yttrande som både värderar forskarens bidrag som intressant och ifrågasätter dess relevans, dels inom Adams sista yttrande. När gruppen skrattar åt Adams jämförelse med Karl-Oskar i Utvandrarerna, inser han att den inte stämmer och ändrar sig med ett *nej*. Lägg också märke till hur lärarens frågor stöttar till en mer generell kritik enligt vetenskapliga normer. Man kan säga att hon tolkar studenten Adams yttranden, som delvis rör sig inom en utomakademisk diskurs (t.ex. Karl-Oskar-jämförelsen), till en akademisk diskurs (termdefinition, tolkning etc.). På detta sätt stöttar hon också för de resonemang studenterna förväntas utföra själva bl.a. i uppsatsen.

Ansatser till logiska resonemang liknande dem i nationalekonomi har jag bara sett ett par stycken. Detta utesluter givetvis inte att historiker använder logik, men formen på resonemangen är mycket olika och används inte som ett redskap i samma syfte.

Att begreppsanvändning via redskapet *kategorisering/definition* är central märks i undervisningen på att det förekommer vid de flesta undervisnings-tillfällen (11 av 15). Mest frekvent är frågor och diskussioner om definitioner, som den i exempel (117). Där kan man också tydligt se sambandet mellan kategorisering och definition: om en historiker inte har definierat sina analyskategorier, blir hela undersökningens trovärdighet lidande.

Jag har hittills betraktat kategorisering och definition som ett och samma redskap. Men det tycks som att studenterna har lättare att hantera definitioner än kategoriseringar, vilket kan vara ett skäl att tillfälligt skilja på dem. Skillnaden för studenter kan bero på att kategorisering mer är ett akademiskt redskap, medan definition är ett mer allmänt. Normen om begreppsdefinitioner verkar dessutom förhållandevis spridd och känd. Studenterna står t.o.m. för en majoritet av användningarna och omnämningarna av definitioner:

(118) Definition, studenter

- Bengt: Begreppet 'teknisk samverkan' är svårt att förstå, hur tolkar du begreppet?
 Henrik: Det betyder att om det kommer krig så ska länderna samverka, att man försöker tänka sig, göra förberedelser hur väst kommer att agera med vapenbistånd, utrustning och sånt. (HO21)
- Ruben: Om hon [resp] hade definierat i början, vad är ideologi, det kanske inte är så självklart.
- Carmela
 [resp]: Jag läste en bok om det, det stod att ideologi är en tydlig riktning i politiken som står fast. (HO27)

Definitioner från studenterna förekommer mest under uppsatsarbetet (i Henriks fall är det under PM-presentationen, i Carmelas under ventileringen) och ofta i samband med att definitionen efterfrågas. Även de fall där studenter inte själva gör någon definition, t.ex. Bengts och Rubens inlägg ovan, kan i viss mån ses som användningar, och inte bara omnämnande, eftersom de kan fungera som ett kritiskt redskap. Många sådana här fall visar att det finns en tämligen hög medvetenhet om vikten av definition. Att dock inte alla studenter inser när redskapet är nödvändigt ser man i följande exempel:

(119) Diskussion om definition, ventilering av C-uppsats

- Ulrike [sem. ledare]: Det hade varit lättare för dig om du hade definierat. Å ena sidan kan man med religionsfrihet mena frihet att välja en annan kyrka, å andra sidan kan det vara frihet *från* religion.
- Maria [resp]: Jag har inte gått in på religionsfrihet i betydelsen annan kyrka.
- Ulrike: Du kunde ha gjort den uppdelningen.
- Maria: Jag tog det som självklart, att de menar frihet från religion. Ingen har hänvisat till annan religion.
- Ulrike: Kyrka och stat är ju ett under den här perioden. Det kanske var ett sätt för staten att profilera sig mot kyrkan?
- Maria: Då är det inte religionsfrihetsperspektiv.
- Ulrike: Likadant med professionaliseringen. Kanske professionalisering inte bara handlar om dem som utnyttjas, det kanske var en polemik mot kyrkans roll.
- Maria: Det där handlar om bakomliggande strukturer, det är svårt att se i materialet. Min tolkning blir vad jag tycker, om jag hade gått in på sånt där hade det blivit ännu mer abstrakt.
- Ulrike: Det hade varit tydligare om du hade skrivit ”vad jag menar med professionaliseringsperspektiv”. Utbildning är ju bara ett steg. [...] Det finns till exempel ganska stor debatt om vad professionalisering är. Du kommer in på den debatten: behöver prästerna utbildning?
- Maria: Du har helt rätt. Men handledaren tänkte också att det var vedertagna begrepp.
- Ulrike: Ja, men man behöver ändå säga vad man själv lägger in. (HO27)

Maria har alltså underlåtit att definiera flera centrala begrepp i sin C-uppsats, vilket seminarieleddaren kritiserar och gör till en situation för att ta upp normen.

Lärarna försöker även få studenterna att inse hur kategoriseringar fungerar som vetenskapligt redskap. På A-nivå händer det t.ex. att läraren berömmar studenter för att ha ”gjort egna klassificeringssystem” (HO8) på en hemtenta. När man går igenom hermeneutik säger läraren Lisa om kategoriseringar i en bok gruppen läst: ”Sen skapar han en typologi [...] Sen kan man på flera ställen se det här skelettet [...] Begreppen kommer tillbaka som ett sätt att förstå.” (HO20.) Under uppsatsseminarierna på B- och C-nivå återkommer diskussioner om vad en tematisk disposition kan göra för en undersökning. Med en kronologisk disposition, där skribenten går

igenom ett källmaterial utifrån t.ex. årtal, blir uppsatsen lätt refererande och osjälvständig. Däremot kan, som Per säger, ”tematiskt bli mer analytiskt” (HO14), eftersom temana ofta utgörs av analytiska kategorier.

Narrativer används i stort sett endast vid föreläsningar, när läraren återger ett någorlunda specifikt skeende i tidsordning:

(120) Narrativ, föreläsningar

Det här leder till en våldsam konfrontation. Då sa Gregorius [...] Ja vad hände? Jo det fanns ett antal furstar [...] De sluter sig samman med kejsaren va. Den som var smartast här, det var kejsaren va. [skrattar själv] Han uppträder som botfärdig syndare, och påven kan inte låta bli att ge honom syndernas förlåtelse, och han dör i landsflykt. Det kommer mer sansade påvar efter honom. (HO6)

Sovjet borde ha kunnat stoppa FN:s aktion, men hade lämnat säkerhetsrådet i protest mot att Formosa företrädde Kina. USA kunde därför trumfa igenom hjälp för Sydkorea. Men man nöjde sig inte med att de nordkoreanska trupperna drog sig tillbaka, utan man gick in i Nordkorea. Då ingrep Kina och FN-styrkorna retirerade. Läget stabiliserades. (HO11)

Båda sekvenserna har ansatser till story-form, eftersom de har en sorts avrundning. I det första citatet syns att narrativer ibland används i dramatiserande syfte, vilket kan göra föreläsningar mer levande och konkreta. I den föreläsning som det andra citatet kommer från berättar läraren även med viss dramatisering om Kubakrisen 1962.

Narrativer omnämns inte explicit under mina observationer (inte heller under andra beteckningar), utom då en student visar uppskattning för ett berättande inslag i en uppsats.

Källkritik används och omnämns under många uppsattsseminarier, men inte i övrigt (källkritik tas upp främst under teori- och metodkursen på B-nivå, men den har jag inte observerat). Det är främst källors möjligheter att svara på olika frågeställningar som diskuteras och värderas, t.ex.: ”Jag kan inte visa ändrad syn utifrån mitt material.” (HO25.) Det är främst studenter som tar upp redskapet. (Se även exempel (132) nedan.)

Jämförelser förekommer under i stort sett alla undervisningstillfällen. Det är mest lärarna som använder jämförelser, medan studenterna oftare än lärarna omtalar jämförelser, t.ex. värderar eller efterlyser dem i en uppsats. Att jämföra med vår egen tid är det vanligaste, medan jämförelser inom källorna, inom litteraturen och mellan tider respektive platser är ungefär lika frekventa sinsemellan; detta gäller både lärare och studenter. I exempel (121), under en diskussion om motiv i samband med 30-åriga kriget, använder både lärare och student redskapet jämförelse:

(121) Jämförelse, A-nivå (HO8)

Camilla: Apropå det Alexander sa: Om man jämför med Kuwait-kriget så hade ju USA ekonomiska motiv, det vet alla, men det står ju ingenstans. Det kanske var likadant när Gurra Två gick ut.

Angela [lärare]: Bra jämförelse, Camilla. Kanske dåtidens religiösa motiv motsvarar dagens demokratiska, det vill säga ideella strävanden legitimerar mer krassa.

Först jämför Camilla motiven för 30-åriga kriget med dem för Kuwaitkriget, dvs. en jämförelse mellan tidsepoker. Läraren Angela värderar jämförelsen och jämför sedan själv över tid, med en mer generell slutledning.⁶⁸ Exemplet visar därmed även hur läraren i sin uppföljning (se även 8.4.1) av Camillas informella yttrande ansluter till en mer akademisk diskurs.

Exempel på när lärare jämför inom litteratur och tidigare forskning är följande:

(122) Jämförelser inom tidigare forskning, lärare

För dem som inte läst Anderson, som är en av de dominerande nationalitetsforskarna, så säger han att nationalitet bara är en föreställning, en social konstruktion. [...] Jag har varit inne på det själv, men då mer som Smith påpekar [...] (HO16)

Kjeldstadli ser hermeneutiken som en metod [...] Karlsson ser hermeneutiken som en teori. (HO20)

Denna typ av jämförelser är dock inte så vanlig som jämförelser med i dag.

Positiv *värdering* och negativ *kritik* förekommer förstas en hel del under uppsattsseminarierna; dem behandlar jag separat nedan. Totalt är värdering och kritik ungefär lika vanligt och förekommer vid 11 av 15 lektionstillfällen vardera, främst senare under utbildningen. Även utanför uppsattsventileringarna händer det att lärarna värderar, som i exempel (121), och att studenterna värderar t.ex. läst litteratur, som i exempel (117).⁶⁹ Den kritik som ligger utanför uppsattsventileringarna gäller främst kurslitteratur och andra diskuterade texter och framförs i huvudsak av studenter (kritik från lärare syns dock i exempel (115), andra citatet). På A-nivå gäller kritiken mest språk, struktur o.d., men på B- och C-nivå är kritiken av sådan art att den kan sägas ingå i den vetenskapliga praktiken Att granska och kritisera forskning. Det vill säga, kritiken gäller kunskapskritiska frågor som undersökningens hållbarhet, källkritik osv. Så här kan det låta när en grupp B-studenter diskuterar en uppsats om boendefrågor från en tidigare termin (studenternas kritik initieras här av en stencil kallad ”Mall användbar vid läsning av uppsatser”):

(123) Kritik, B-nivå (HO10)

Olga: Jag saknade källkritik. Hon skriver liksom ”Så var det!”, punkt slut. Hon redovisar inga problem.

[...]

Ingegerd

[lärare]: [...] Vad har ni att säga om källkritik då?

Annika: Den saknas. Hon redogör, sväljer allt i källorna.

Frans: [...] Sen är det avflyttningsfrekvensen hon uppger. Men vad hände mellan

⁶⁸ Camillas koppling till en annan students yttrande ser jag inte som en jämförelse även om det vore möjligt; jag ser det som ett utslag av kedjeaspekten.

⁶⁹ Fallet i (121) är dock det enda fallet av direkt värdering av en students insats, förutom av själva uppsatserna, som jag har funnit.

- nedslagen? Det kanske flyttade in ännu fler familjer.
- Ingegerd: Det är ett vanligt problem med nedslag.
- Patricia: Hon skriver inte 'anses' eller 'enligt'. Vad tycker *hon* eller skriver hon rätt av vad författaren tycker eller?
- Frans: Apropå källkritik kan man också undra: varför just den porten? Har hon valt den för att passa syftet?
- [...]
- Jens: Enda kritiken mot modellen besvarar hon kvickt med "arbetarrörelsen hade ett fast grepp". Sen är det klart!
- [...]
- Ingegerd: Ska vi gå till nästa fråga då, "Hur har resultaten kunnat inplaceras i ett större sammanhang?"
- Olga: Det hade varit intressant att jämföra med i dag, med utförsäljningen av allmännyttan.
- Patrik: Jag håller med, det är inte vetenskapligt. Frågan är ställd så här "Hur många flyttade?", men hon har inget jämförelsematerial, det säger ingenting.
- Olga: Och den andra frågeställning "Vilka valde [att bo inom organisationen]?", den kanske inte går att besvara med det här materialet. Det enda man får fram är ju yrke och ålder.
- Ingegerd: Hur skulle man kunna omformulera frågeställningen då?
- Olga: Kanske "Vilka yrkeskategorier valde ...".
- Frans: Det man jämför med är ju 90-talsglasögon. För oss verkar det som om de flyttade ofta, men det kanske det inte var då.

Även om kritiken har stimulerats fram är den på en ganska hög nivå med tanke på att studenterna ännu inte skrivit sin B-uppsats, och den präglas av en kritisk-pluralistisk kunskapssyn.

Också under historieteorilektionen där bl.a. förklaringstyper tas upp förekommer en hel del kritik av detta slag, bl.a. den jag visat i exempel (117). Ett annat utslag av kritik som har med kunskapssyn att göra är detta, som kommer direkt efter exempel (110):

(124) Kritik, C-nivå (HO20)

- Lars: I populärvetenskap är det alltid "Så här är det!". Först när man kommer till universitetet får man olika teorier.
- Lisa [lärare]: Man tror inte att folk klarar av det annars. [...] Man tror att det är för svårt med det i mån mening relativa.
- Lars: Det irriterar mig väldigt mycket. Det framställs som orubblig sanning.

Det är främst Lars andra yttrande som jag kategoriserar som kritik, här alltså riktad mot den kunskapssyn han ser hos populärvetenskapen. Man kan säga att lärare och student här skapar intersubjektivitet om sin vetenskapliga kritisk-pluralistiska kunskapssyn i alteritet med en populärvetenskaplig problematiserande kunskapssyn.

Om uppsatsventileringarna kan man mycket grovt säga att *studenternas kritik* ganska jämt fördelas mellan innehåll, formalia och språk/struktur, men att de på B-nivå inte kritiserar formalia lika mycket. Det är förvånande,

eftersom träningen av akribi är ett centralt syfte med B-uppsatsen. Förklaringen är att opponenter här ofta tar upp formaliabrister i form av frågor till seminarieledaren. De är fortfarande så osäkra på formaliareglerna att de inte tycker sig kunna kritisera uppsatsskribenten, utan ofta säger t.ex. ”Ska det vara not här?” eller ”Jag vet inte hur det här ska vara, men ...” *Lärarnas kritik* gäller oftast innehållet. På B-nivå framför lärarna dock mycket lite kritik över huvud taget. *Studenternas värderingar* gäller främst innehållet, och det tycks lättare att ge positiv respons på C-nivå. Det förekommer värderingar på gränsen till det utomakademiska, främst på B-nivå, t.ex. om engagerande text, men de är mycket få. Även *lärarnas värderingar* gäller främst innehållet. Övergripande är kritik nästan dubbelt så frekvent som värdering.

Kritik tas i hög grad upp explicit i undervisningen. Först diskuteras kurslitteratur och tidigare forskning kritiskt, sedan uppsatser från tidigare terminer, och till slut uppsatser författade i gruppen. Vid de senare tillfällena stöttas studenter också genom t.ex. listor över vilken kritik opponenter förväntas ta upp.

Ett redskap som överlappar med både kritik och fråga är *den kritiska frågan*. Den är vanlig i materialet och kan bl.a. ses i exempel (123) och (131), men även nedan:

(125) Kritisk fråga, studenter

Kunde han hitta bevis för det då? (HO8)

Jag kanske har missat, men är det inte de intervjuade som spekulerar, inte tidningen? (HO14)

På sidan tretton skriver du om Lancashire-metoden – stämmer det verkligen att de använde den på den här tiden? (HO25)

Som synes innebär frågorna ofta både kritik mot en person och en kunskapskritisk fråga. Det studenterna ifrågasätter här är grunden för påståenden. Även kritik för t.ex. formaliabrister ingår dock i min kategori. Men man ska komma ihåg att formalia för historiker handlar om hur noggrann och därmed trovärdig själva undersökningen är, och därför har även formalia här med kunskapskritik att göra. (Om kritik se vidare 8.4.2).

Av övriga medierande redskap används bl.a. *argumentation*, och *slutsats* omnämns explicit några gånger. Av de redskap som används inom nationalekonomi har jag, förutom logiskt resonemang (se s. 220) och slutsats, bara funnit ett fåtal fall av *konkretisering*, de flesta i pedagogiskt syfte (se exempel (111)). Även studenter använder konkretiseringar, som Adams yttrande om Karl-Oskar i exempel (117) och Tittis exempel med en avhandling om slaveriet i (110). Jag avslutar detta avsnitt med ytterligare en konkretisering. Det är åter Adam som hakar på direkt efter exempel (111), där läraren Lisa har motiverat att man använder förklaringstyper trots att några renodlade förklaringar knappast finns:

(126) Konkretisering, student

Det är som begreppet objektivitet – vi vet vad det betyder, begreppet finns, men inte i sinnevärlden. Det är en idealbild. (HO20)

För att vara en konkretisering må den ligga på en mycket abstrakt nivå, men intressant är även att exemplet visar en kritisk kunskapssyn.

8.4 Dialogicitet

Totalt sett framträder dialogiciteten som stark i undervisningen. Lärarna och studenterna interagerar mycket med varandra, och studenterna sinsemellan, inte minst under uppsattsseminarierna. Under uppsatsarbetet bedrivs också en kunskapsproduktion som ger undervisningen en relation både bakåt till ämnets forskningstraditioner och framåt i och med den nya kunskapen. Seminarieformen är central, och sammanhållna grupper ger en atmosfär där många yttrar sig. Flera kursmoment har en problematiserande grund som betonar alteritet, och avvikande synpunkter uppmuntras. Även traditionella föreläsningar och skolliknande undervisningsformer förekommer.

8.4.1 Kedjeaspekt

Hur hanterar lärarna studenternas yttranden i den asymmetriska situationen? Efterfrågas de som självständiga bidrag till interaktionen (via reella frågor), och fångas de upp för nya bidrag (via uppföljningar)? Blir kunskapsbygget synligt i undervisningen? Kvantitativa och kvalitativa analyser om detta redovisas nedan.

De reella frågorna är ganska få under observerad undervisning totalt (ca två per timme, exempel: ”Vad har du för förhållande till det året?” (HO4)). Under föreläsningar förekommer varken reella frågor till studenterna eller uppföljningar av deras yttranden. Under gruppundervisningen används däremot en hel del uppföljningar. Framför allt på B-nivå, men även inom gruppundervisning på C-nivå förutom uppsatsarbete, fångar lärarna upp yttranden från studenter och bygger vidare på dem (ca sju per timme på båda nivåerna). Men under arbetet med C-uppsatser yttrar sig lärarna inte så mycket (jfr 8.4.3), och det blir därmed bara ca en uppföljning per timme.

Här är ett fall från gruppundervisning på B-nivå där det förekommer många uppföljningar:

(127) Uppföljningar, undervisning historia (HO16)

- | | |
|-----------------|---|
| Torbjörn: | Jag tänkte att när bönder blir politiskt aktiva, det borde bidra till vetenskapen att andra tillhör samma folk. |
| David [lärare]: | Jag håller med, absolut. Men det överensstämmer inte med vad Anderson skriver. |
| Torbjörn: | Nej men att man blev folkligt medveten, ”vi tillhör samma folk”. |

- David: Ja det tror jag. I Sverige är det väl så att propagandan till rikssvenska undersåtar ser likadana ut som den tyska, skillnaden är bara att den hade större genomslagskraft i Sverige. De hade inga alternativ, inget att potentiellt vinna, för tyskarna däremot hade det betydelse. På samma sätt var det med finska undersåtar: De ville få vara i fred, de kunde uppnå fred under ryskt styre, eftersom det inte fanns nåt kulturellt alternativ.
- Teresa: Det där med folkmedvetenhet, att folk inte skulle veta vad som hände i världen, det tycker jag verkar konstigt. Vi var inte så himla ute på kanten. Folk var ute och reste och handlade, man visste om världen också utanför socknen.
- David: Jag håller med, även på ett annat plan: För att en uppfattning ska uppstå måste man ha kunskap. Men här fanns det inga alternativ. Kungörelse-systemet var väldigt effektivt för sin tid, kosmopolitiskt, prästerna var tvungna att läsa upp nya lagar. Bönderna kan ha hållit för öronen, men det här var den information de fick, det fanns inga alternativa förklaringar utifrån alternativa källor. Möjligen kan man tala om frånvaro av föreställning.
- Torbjörn: Peter Englund kanske det var som sa att bonden fick ett nytt påbud men var ointresserad om det inte berörde hans vardag. Stora världen hade prästerna mer uppfattning om. Det var olika plan.
- David: Visst, absolut. Om det handlade om jordbruksmetoder hade bonden en egen uppfattning, men inte i politiska sammanhang.
- Greger: Det måste väl ha bidragit att Sverige inte hade haft krig på egen mark på länge.
- David: Mm. Men just därför måste propagandan va effektivare. Det var svårt att motivera varför påven var ett hot.

Alla lärarens turer innehåller här uppföljningar. I sin första och sista tur håller läraren initialt med studenten som yttrat sig och bygger sedan vidare i viss alteritet, markerad med *men*. I de andra turerna upprätthålls intersubjektiviteten genom hela yttrandet. Här handlar kedjeaspekten om att läraren ger mer specifika belägg och förklaringar till det studenten har sagt; i näst sista turen är det mer en omformulering, möjligen till en mer generell akademisk diskurs. (Andra fall av uppföljningar finns i exempel (110), (117), (121) och (124).)

I exempel (127) finns också inslag av kedjeaspekten i den bemärkelsen att man refererar till tidigare forskning (Anderson, Englund), vilken här inte bara består av kurslitteraturen. Vid andra tillfällen kan kedjans länkar bli tydliga och jämföras med varandra, t.ex. ”Schulze refererar till Kolloy” (HO16) (se även exempel (122)). Möjligen kan man hit också föra kopplingar mellan kursmoment och inslag i dem, då lärarna ibland refererar till vad andra lärare sagt, vad man tagit upp under momentet före osv.: ”Som Yvonne Hirdman sa sist [...]” (HO11), ”Ni har också läst [...]” (HO7). Förutom detta och till tidigare forskning kopplar lärare ibland till andra inomvetenskapliga aktörer, t.ex. ”Jag hade en student som höll på med [...]” (HO4), ”Min professor i Uppsala kallade det för [...]” (HO19). Detta sker redan på A- och B-nivå. Däremot är det inte så vanligt att ta upp hur olika

forskare bygger på varandra, vilket lär ha ett samband med att kunskapsbygget inom historia mest fyller luckor (jfr s. 170).

Till kedjeaspekten kan man också föra tankegenererande frågor. Detta är vanligast i gruppundervisningen på B- och C-nivå, men totalt sett inte så frekvent. Exempel (110), (115) och (116) innehåller sådana fall. Ett annat exempel är ”Jobbar Karlsson på det viset? [...] Hur skapar han sina insikter?” (HO20).

8.4.2 Perspektivaspekt

För perspektivaspekten kommer jag först att redovisa undervisningens uppläggning i stort, därefter kvantitativa analyser, kvalitativa iakttagelser och till slut dialogiska strukturer.

En stor del av undervisningen i historia är fokuserad på divergerande perspektiv. Inte minst de tematiska kurserna baseras på olika forskares syn på ett visst problem eller en viss epok. Så här inleder en föreläsare den första temakursen:

(128) Om perspektiv, föreläsning

Vad är då skillnaden på en översikt kurs och en temakurs? Jo, en översikt kurs bygger på etablerad kunskap, en någorlunda gemensam uppfattning om vad som har hänt. Där läser vi i första hand handböcker, det vill säga sammanfattning av forskning. Men ni har också läst två andra sorters böcker, Finlay och Sawyer. Där får ni möta olika forskares syn, kanske kontroversiella synpunkter. Så är det på temakursen. Där har vi inga handböcker, bara olika forskares syn på nåt speciellt. [...] Tanken är att jämföra böckerna – vad tycker x och vad tycker y? Ni ska inte smälla i er som på översikt kursen. I stället ska ni försöka se: ”Hur skiljer sig den här författaren från det etablerade mönstret?” Ni ska inte svälja allt de säger. Det roliga vore om det kunde bli dialog på seminarierna. (Introduktionsföreläsning till 1:a temakursen, HO7)

Förutom temakurserna kan man till denna problematiserande del av undervisningen räkna (åtminstone stora delar av) teori- och metodkurserna och uppsatskurserna samt eventuellt även genuskursen, vars syfte delvis är att se med alternativa perspektiv på historiska skeenden. Det handlar om över hälften av grundkursens (A–B) moment (under vilka man förstås även får i sig en hel del encyklopedisk kunskap och lär sig hantverket). På C-nivå är också merparten av momenten av detta slag; endast 5 poäng är en läskurs. I själva kursupplägget finns alltså en påtaglig ambition att låta studenterna möta en mångfald perspektiv.

Den kvantitativa analysen av perspektivaspekten visar att lärarna använder ca 18 adversativa konnektiver per timme under föreläsningar och ca 13 vid gruppundervisning, när de förstås yttrar sig mindre.⁷⁰ Det är ungefär dubbelt så mycket som lärarna i nationalekonomi (utom då dessa går ige-

⁷⁰ Här hade förstås en kvantifiering per tur e.d. givit en annan bild, men eftersom turerna i föreläsningar är mycket långa är den jämförelsen omöjlig.

nom praktiska ärenden kring uppsatsarbetet, då värdet är 20, jfr s. 128). Studenterna använder ca 18 adversativa konnektiver per timme när de kommer till tals, dvs. under gruppundervisningen.

Perspektivmarkörerna är också frekventa, både bland lärarna (drygt 9 per timme) och studenterna (drygt 11 vid uppsattsseminarier, endast drygt 1 vid annan undervisning). Detta är betydligt fler än i undervisningen i nationalekonomi.

Man kan också granska om perspektiv ställs emot varandra, hur olika perspektiv hanteras, om lärarna uppmuntrar alteritet osv. Till att börja med kan då man se att lärarna i sina yttranden ofta låter perspektiv mötas och stå i alteritet till varandra (perspektivmarkör med kapitäl, adversativa konnektiver understrukna):

(129) Perspektiv ställda mot varandra, lärare B-nivå

Man har diskuterat det här mycket: vad hade Marshall-hjälpen för effekt? VISSA MENAR att [...] ANDRA MENAR att [...] MAN MENAR att den fick politisk betydelse i och med att den blev ett hinder för vänstervågen. (HO11)

TIDIGARE HAR MAN SAGT att katolska kyrkan var en kosmopolitisk rörelse som motverkade nationstänkande före reformationen, men HAN SÄGER att det var en process som inleddes redan under medeltiden. (HO16)

Studenterna kan alltså tänkas bli vana vid att möta divergerande perspektiv i undervisningen. Ett annat utfall av detta är att man under uppsatsarbetet ofta betonar att skrivandet lämnar öppet för olikheter och valmöjligheter. När man diskuterar ett visst sätt att skriva, disponera e.d., återkommer uttryck som ”gör på ditt sätt”, ”man väljer själv” och ”det här är inte frågan om rätt eller fel”. Många gånger kommer de här omdömena från seminarieledare, men även från studenterna.

Till detta kan man lägga de explicita uppmaningar från lärarna som återkommer, inte bara i exempel (128), att tänka kritiskt och att framföra sin kritik. På den första grupplektionen frågar läraren ”Är det ingen som har nåt kontroversiellt att säga?” (HO4) när man diskuterar hur man ser på ämnet och varför man läser det. Liknande frågor återkommer på andra lektioner, t.ex. ”Ni får gärna ha en avvikande uppfattning” (HO20), ”Är det ingen som är jättearg?” (HO20). Det händer också att studenter handlar i alteritet gentemot lärarna:

(130) Studenters och lärares perspektiv i alteritet

Per [sem. ledare]: [Föreslår förändring av syftesformulering] Då hade du sluppit lägga till det här på slutet.

Eivor [resp]: Jag läste att man skulle göra så. [...] Om man upptäcker en skillnad kan man lägga in det på slutet. (HO12)

Per: [...] Det är inte frågan om rätt eller fel.

Sven: [Läraren Lisa har talat om förklaringstyper och uppmanat till frågor] Men allt det här [...], är det inte skrivbordskonstruktioner? (HO20)

[Seminarieledaren Ulrike har kritiserat respondenten Carmela för att inte ha svarat på sina frågeställningar]

Hjalmar: Men under Syfte står det ju [...] Jag förstår vad Carmela är ute efter.

Ulrike: Det beror på vilket plan vi befinner oss på. (HO27)

I det första fallet försvarar sig Eivor mot Pers kritik med att hänvisa till en normkälla. Pers respons är att det inte finns några fasta normer i fallet. Under lektionen i det andra fallet har visserligen läraren själv problematiserat förklaringstyper, men Sven ifrågasätter dem starkt. Lisas svar är delvis det jag visade i exempel (111); hon medger att förklaringstyperna innebär en förenkling, vilket hon redan påpekat, och under lektionen i stort visar hon varför de ändå behövs. I det tredje fallet tar en student respondenten i försvar mot lärarens kritik. Ulrike problematiserar frågan men står även i fortsättningen av interaktionen fast vid sin kritik. I samtliga fall står lärare och student i alteritet mot varandra. Exempelen ska alltså visa att uppmaningar till divergerande perspektiv inte bara är tomma ord. Det händer att studenter följer dem, och när så sker behandlas kritiken med respekt av lärarna.

Hur det kan se ut när studenter och lärare gemensamt hanterar divergerande perspektiv har jag visat i bl.a. exempel (110), där olika perspektivs effekter diskuteras explicit, och (127), där man bl.a. diskuterar tidigare forskning i kritiska ordalag.

Det är dock inte ofta divergerande perspektiv möts inom ett yttrande från en student, förutom när man diskuterar olika sätt att se på vad som är bra och dåligt i uppsatser, t.ex. ”Syftet är helt okej, man förstår vad du menar. Men jag fick bassning av min handledare när jag skrev som du [...]” (HO27). Om studenterna har bemästrat detta fenomen inom praktikgemenskapen återstår alltså att se i analysen av deras individuella skrivande.

Till perspektivaspekten har jag också fört dialogiska strukturer med bl.a. kritik–försvar. Dialogiska strukturer är så att säga givna i muntlig interaktion, men kritik–försvar kan vara intressant att studera. Under framför allt uppsattsseminarierna är kritik och försvar förstas frekvent. En student liknar skämtsamt diskussionen vid en tennismatch och vrider överdrivet tydligt huvudet fram och tillbaka för att följa den. Några exempel:

(131) Kritik–försvar, uppsattsseminarier C-nivå

Sven: Vad menar du med att det började på 1850-talet? Det fanns ju polis före dess.

Lars [presenterar PM]: Inte i den utformningen. (HO21)

Ulla [opp]: Det beror väl på tidsbrist, men att få lite av andra sidans bild hade varit intressant. Det blir lite ensidigt. Vilka motiv fanns, undrar man. Kunde du ha tittat på vänstertidningar också?

Anton [resp]: DN var ju liberal, den borde vara kritisk. Men jag kunde ha tagit nån mer ren vänstertidning kanske. (HO25)

Krister: Du ska undersöka debatten 1955–1974, men på framsidan står det -73.
 Maria Att du skulle upptäcka det! [allm. skratt] Jo, debatten pågick till -73 men
 [resp]: den nya lagen kom -74, det är därför. (HO27)

Här kan man alltså tänka sig att studenterna tränas i vilken typ av kritik man kan få på en historievetenskaplig undersökning och hur man kan försvara sig mot kritiken.

Den dialogiska strukturen fråga–svar är förstås också given i muntlig interaktion, men förekommer även inom ett och samma yttrande, vilket mer liknar användning i skrift. Till exempel kan lärare använda den som ett retoriskt grepp: ”Vad gör han då? Jo, han vänder sig till frankerna.” (HO6) (Se även exempel (120) första citatet och (128).) Man kan även i mitt material se effekter av stöttning, då studenter har börjat göra de sociala handlingarna till sina egna, t.ex. ”Men blir det representativt med bara två tidningar?” (HO21), en kritisk fråga som en PM-presenterade student ställer sig själv (se även exempel (132)).

Totalt kan man konstatera att divergerande perspektiv förekommer och uppmuntras på flera plan i undervisningen, från kursupplägget i stort till enskilda diskussioner och yttranden.

8.4.3 Manifest dialogicitet

Den manifesta dialogiciteten ser jag i förhållande till undervisningsformer, eftersom föreläsningar ger mindre utrymme för interaktion än seminarier. Först kommer en kvantitativ redogörelse för undervisningsformerna, varpå jag går igenom dessa kvalitativt. För den här analysen har jag också kontrollerat att iakttagelserna i materialurvalet inte motsägs av dem i övriga observationer.

I kvantifieringen särredovisas uppsatsarbetet, bl.a. eftersom en stor del av gruppundervisningen sker inom detta. Vid varje uppsatsventilering, de 5–10 sista seminarierna per termin, avhandlas i regel två–tre uppsatser. I stort sett alla lektionstillfällen är 2 x 45 minuter. Obligatorisk närvaro gäller endast för uppsats- och teori-/metod-momenten, men de flesta studenter tycks följa det mesta av undervisningen.

Tabell 18. Andel föreläsning resp. gruppundervisning, historia (enl. schema)

Nivå	Föreläsning		Gruppundervisning	
	N	%	N	%
A	19	38	30	62
B uppsatsarbete	–	–	15	100
B övrig undervisning	12	43	16	57
C uppsatsarbete	1	6	15	94
C övrig undervisning	–	–	5	100
Totalt	31	28	81	72

Andelen gruppundervisning är förhållandevis hög, som högst på C-nivå, vilket bör ge en stor möjlighet för studenterna att komma till tals. Till detta bidrar de sammanhållna och långa seminarier. Under i stort sett hela terminen träffas samma grupp med samma lärare ungefär femton gånger (inklusive teori- och metodkursen ofta fem gånger till med samma lärare). Man lär känna varandra i gruppen och får gemensamma kunskaper och erfarenheter. Enligt en intern utvärdering är studenterna i stort sett nöjda med uppläggningsen och uppskattar att det är många seminarier på B-kursen, men önskar fler seminarier på A-kursen (Historiska ämnesrådet 1999).

Föreläsningarna på A- och B-nivå bedrivs i samma stora grupper om 100–200 personer, eftersom A- och B-kursen av princip alla läses i ett sträck (på C-nivå förekommer inga föreläsningar). Lokalerna är Södra husets ganska slitna föreläsningssalar, ibland med plats för uppåt 400, dvs. lokalerna blir inte alltid fulla.

Det är få studenter som yttrar sig under föreläsningarna. 2–8 frågor av praktisk natur får plats under varje föreläsning jag observerat, och det händer också att studenter under rasten ställt frågor som läraren besvarar för hela gruppen efter rasten. Lärarna ställer inte frågor till studenterna, även om retoriska frågor o.d. förekommer (se s. 231 och exempel (120)). Föreläsningarna är traditionellt upplagda, men blir förhållandevis levande med hjälp av OH-bilder (jfr s. 214), kroppsspråk, skämt, dramatisering (jfr s. 222) osv.

Gruppundervisningen på A-nivå (där jag observerat en och samma grupp vid två tillfällen) präglas av familjär och informell stämning. Mellan 12 och 25 studenter deltar.⁷¹ Läraren, som är kvinna, lämnar ofta sin plats vid tavlan och går runt i mitten av den U-möblerade salen – även här Södra husets välanvända lokaler, men för mindre grupper. Hon riktar sig ofta till enskilda studenter, ibland med frågor med givna svar ("Konstitution, Yolanda, vad är det?" (HO8)), ibland med mer allmänna uppmaningar ("Vad skulle du vilja göra åt frågan, Jenny?" (HO8)). Detta kan ge ett lätt gymnasialt intryck, men verkar bidra till att alla yttrar sig den gång man är tolv i gruppen. Under den lektionen ägnar man också en stund åt diskussion i smågrupper om 3–4 personer. Den manifesta dialogiciteten är alltså spridd på många deltagare, där rollerna påminner om skolans, och präglas av informalitet.

Gruppundervisningen på B-nivå (där jag förutom uppsatsarbetet bara har observerat vid ett tillfälle) karaktäriseras av en betydligt högre vetenskaplig nivå. Momentet är den valbara temakursen för B-nivå, så både studenterna och läraren – som är specialiserad inom fältet – är mycket motiverade. Jag har visat exempel från denna lektion (HO16) i exempel (115) och (127). Gruppen består denna lektion av tio män och sju kvinnor, varav åtta av männen och två av kvinnorna yttrar sig (Henrik, som jag följde alla tre terminer, är en av dem som inte yttrar sig). Den manlige läraren känner inte studenterna till namnet och ger inga adresserade frågor, och inte heller

⁷¹ Undervisningen är inte obligatorisk, och när gruppen är som minst är det påskvecka.

några reella frågor. Att frågorna framstår mer som frågor med givna svar har att göra med att seminariet ägnas diskussion om i förväg utdelade frågor som utgår från litteraturen, men frågorna är ofta ganska avancerade och tankegenererande, t.ex.: ”Vilket grundantagande i tidigare forskning argumenterar Kolloy emot?” Lärarens frågor kan också i flera fall fungera som stöttning till historievetenskapligt tänkande, t.ex.: ”Vad är skillnaden mellan nationalism och etnisk gemenskap, har ni tänkt på det?” (HO16; se även exempel (116).) Under denna lektion finns alltså tendenser både till läxförhör och till avancerad inomakademisk diskussion. Läraren deltar – och dominerar delvis – som specialist och har bl.a. flera långa turer av föreläsningstyp, men samtidigt deltar studenterna som förhållandevis fullvärdiga deltagare.

Gruppundervisningen på C-nivå (även här bara en observation utanför uppsatsarbetet) utgörs av historieteorikursen. Drygt hälften av de ca 20 deltagarna yttrar sig, och hälften av dem som yttrar sig är kvinnor, liksom läraren. Jag har visat en hel del utdrag från denna lektion (exempel (110), (111), (117) och (124)), som ägnas åt bl.a. förklaringstyper och tolkning/hermeneutik. Även här finns både en traditionell skoldiskurs, där läraren ”ger” studenterna kategorier som sedan övas med exempel, och en ganska avancerad akademisk diskurs, när man diskuterar kunskapsteoretiska frågor. Även deltagarrollerna är därmed dubbla, dvs. studenterna får rollen av både skolelever och deltagare i praktikgemenskapen.

Uppsatsseminarierna består på både B- och C-nivå av först lektionstillfällena under planeringen av uppsatserna, då principiella frågor går igenom och PM presenteras, därefter ventileringar. Vid de inledande seminarierna deltar 15–25 personer varav mellan 11 och 15 yttrar sig. Det högsta värdet gäller ett seminarium där alla presenterar PM (till och med Henrik som mycket sällan yttrar sig deltar här aktivt, men inte med synpunkter på andras undersökningar). Men det handlar inte om att man enbart en efter en redovisar, utan diskussionen om varje planerad undersökning är livlig. Här har George presenterat en plan till undersökning om Spanien-frivilliga:

(132) Kritisk diskussion, presentation av PM till C-uppsats

- Sven: Jag är lite skeptisk till bakgrundsskildringen, det stämmer inte med det jag fått veta.
- George
- [presenterar PM]: Det är hämtat från en bok, kommer inte ihåg titeln nu.
- Sven: Sen förekom det ju att det var kommunister, men inte nödvändigtvis allihop. Det är en riskabel koppling med arbetsläger!
- George: Jo, jag har insett att alla inte var kommunister.
- [...]
- Bengt: Det är ett intressant ämne, speciellt din första frågeställning. Men jag har inte förstått det här med ”veteraner”. Var det de som åkte och kom hem?
- George: Ja.
- Robert: Undrar vad som drev dem? Men hur ska man hitta källor? Brev kanske?

- George: Ja, det är ett problem. Det är ingen av dem som lever, vad jag vet. Men det finns nog många memoarer och sånt.
- [...]
- Jessica: Ta kontakt med syndikalisterna! Det var många som åkte, och de är väl döda, men det finns de som kände dem.
- Robert: Men vilket värde har det? Det blir en idealiserad bild.
- Roland [sem. ledare]: Jag undrar, jag hörde en varningsklocka här: du har en vag uppfattning om källmaterialet. Bestäm det – sen får vi se vilka frågor man kan ställa. (HO21)

Diskussionen har flera kritiska inslag: George får kritik för sin bakgrundskildring, för förenkling och för bristande definition, och viss källkritik idkas när Robert och Jessica försöker komma fram till ett lämpligt material. Studenterna tar flera egna initiativ, medan seminarieledaren håller sig något i bakgrunden. När han väl yttrar sig passar han dock på att anknyta till generella normer. I exemplet kan man både se hur studenterna på C-nivå självständigt kan driva ett kritiskt-dialogiskt resonemang med flera perspektiv och hur sociala handlingar kan ha blivit kognitiva hos vissa studenter: Roberts fråga ”Undrar vad som drev dem?” kan ses som ett embryo till det medierande redskapet förklaring, och ”Men vilket värde har det?” kan betraktas som en kritisk fråga, något som använts socialt i praktikgemenskapen och nu används av Robert.

Vid ventileringsarna yttrar sig seminarieledaren i genomsnitt 22 gånger per ventilerings (dvs. de ca 45 min då en uppsats diskuteras) efter att oppositionen startat, dock betydligt mer under B-seminarier (ca 35 gånger per ventilerings) än under C-seminarier (ca 15 gånger). De flesta av lärarnas yttranden (knappt hälften) handlar om uppsatsens innehåll, medan den andra hälften upptas av lika delar om formalia, metakommentarer/mötesformalia respektive generella normer, språkfrågor m.m. Förutom opponenterna yttrar sig studenter i genomsnitt 11 gånger, med en mycket ojämn fördelning på mellan ett (1) och 34 yttranden per ventilerings.

Olika seminarieledare tillämpar olika modeller för oppositionen, med mellan en (1) och fyra opponenter. En modell med flera opponenter, vilket är det vanligaste, ökar förstås den manifesta dialogiciteten. Det finns dessutom ett visst samband mellan få opponenter och få övriga aktiva deltagare: ventilerings med 1–2 opponenter har i genomsnitt 4–5 andra aktiva deltagare, medan ventilerings med 3–4 opponenter har ca 13 deltagare. Men givetvis kan det vara andra faktorer som spelar in.

En sådan faktor jag iakttog var att en seminarieledare försökte få diskussionen att följa sida för sida i en uppsats, med den effekt att den diskussion som redan var igång avbröts och läraren själv fick komma med synpunkter mest hela tiden. Troligen är detta en metod läraren använt för att få igång diskussion under andra seminarier, men här hade det alltså negativ effekt på den manifesta dialogiciteten.

En annan faktor är systemet med en opponentgrupp som yttrar sig mer fritt och informellt (jfr s. 205). Detta system används av flera lärare, i mitt

urval av Per. Under hans seminarier yttrar sig fler än under andra jag observerat. Här råder vad man brukar kalla en rå men hjärtlig stämning: studenterna ropar ”I dag ska vi såga Andreas!” (HO14), skämtar om att de har mutat opponenter osv. Det händer att seminarieledaren byter ut de formella mötesreplikerna mot t.ex. ”Shoot, Conny!” (HO14) och att respondenten tar över ordföranderollen med skämtsamt ton. I en intervju före seminarierna säger Per:

Det ska fungera som ett kreativt seminarium. Grunden är att tunghäftorna ska släppa. Jag påpekar att man får vara dum. Hellre för tjafsigt än för stelt. [...] Jag vill verkligen understryka det: det bör vara en positiv stämning, man får inte fastna i en formell stämning. På C-seminariet, det första i alla fall, är det ju som i kyrkan. Jag vill odla en sorts kaxig kultur. [...] Jag vet att de kommer från olika miljö. Och det är därför jag vill att man ska kunna öppna munnen utan att få en stämpel på sig. (Per)

I detta fall tycks alltså lärarens ambition att skapa en tillåtande seminarie-miljö ha lyckats. (Även en företrädare för institutionen uppger liknande ambitioner.) Ett exempel från ett av seminarierna med Pers grupp är detta, då Andreas lägger fram sin uppsats om pressbevakningen av ett brott (där han kallar sin hypotes för teori):

(133) Uppsatsventilering B-seminarium

Andreas

[resp]: Jag vet ju inte vad som verkligen hände.

Per [sem.

ledare]: Det är inte det du är ute efter.

Andreas: Nej, men jag skulle ha skrivit lite om det för att man ska kunna bedöma objektiviteten.

Per: Det kan man inte ställa krav på. Hur tidningen rapporterar – det är vad du kan undersöka.

[...]

Andreas: Jag skriver ju att jag hade velat granska flera datum. Men det här räckte för att se en tendens. Sen är det väl inte sanningen.

[...]

Lasse [opp]: Om dispositionen kan man säga att det kronologiska fungerar, men det vore intressant med tematisk disposition, att jämföra skurkarna – jag menar gärningsmännen – polisens arbete och så vidare.

Vera: Men det är ju också hur dispositionen förhåller sig till syftet. Om man jämför över tid blir det kronologiskt. Här är det skillnader mellan tidningar ... Jag vet inte. Det vore intressant att diskutera det.

Helge: Din teori funkar och stämmer överens med resultaten, men ... den är ju så allmängiltig! Om man jämför så är det klart att tidningen i Malexander skrev mer om det mordet och mer typ ”jävla as” än vad rikstidningarna gjorde!

[...]

Per: Conny [som räckt upp handen]?

Conny: Ska inte Andreas få svara först?

Andreas: Ja ... dispositionen är en smaksak. Det hade blivit förvirrande annars.

Per: Väldigt tematiskt kan bli mer analytiskt.

- Eivor: Det beror väl också på hur mycket källmaterial man har, om det är väldigt komplext.
- Conny: Om man jämför tidningar, då måste man nästan göra så här.
- Andreas: Conny, du får dina femhundra spänn sen! [allmänt skratt]
- Rita: Det intressanta med våra stunder tillsammans är ju att få andra idéer. Vad vi säger behöver inte betyda att du har gjort fel.
- [...]
- Andreas: Jag skriver ju att jag hade velat granska flera datum. Men det här räckte för att se en tendens. Sen är det väl inte sanningen.
- Per: Den ser vi aldrig. (HO14)

Förutom den starka manifesta dialogiciteten kan man här lägga märke till hur läraren Per försöker föra in kunskapskritiska inslag (diskussion om objektivitet och sanning). Vid ett tillfälle tar en student ansvar för mötesordningen ("Ska inte Andreas få svara först?"). Andreas får öppen kritik för sin hypotes att lokala tidningar skrev mer om ett brott på orten än rikstidningarna. Att seminarierna ska innehålla alteritet och skilda perspektiv tas också upp explicit av Rita.

Sammanfattningsvis är det tydligt att den manifesta dialogiciteten är stark i undervisningen. Visserligen är föreläsningarna monologiska, men de är förhållandevis få. Lärarna dominerar under föreläsningarna och delvis i den gruppundervisning på B-nivå som jag observerat. Även deras många yttranden under uppsattsseminarierna kan ses som ett dominerande inslag. Det är dock främst på B-nivå lärarna yttrar sig mycket, och enligt mina observationer kan deras yttranden fungera som stöttning. Under samma seminarier yttrar sig även studenterna mycket. De får sägas spela en aktiv och kritisk roll. I början av utbildningen (A- och B-nivå) finns inslag av roller som liknar skolans.⁷²

8.5 Summering

En empirisk sammanfattning finns i kapitel 10.

Det är tydligt att skrivande och frågor kring språk och text behandlas tämligen medvetet inom undervisningen i historia. Skrivande tas upp explicit, dels under träningen inför de första tentorna, dels inom uppsatsarbetet. Metadiskussioner om olika typer av texter förekommer bl.a. inom historieteorikursen på C-nivå. Under uppsatsarbetet finns en progression och ett processtänkande i upplägget: planer och utkast diskuteras inom seminariet, inte bara av handledaren, fortlöpande fram till den färdiga uppsatsen. I dessa diskussioner tar man bl.a. upp dispositionens betydelse och samband med analysen samt hur källor kan beskrivas.

⁷² I intervju med Helena under B-kursen säger hon att även teori- och metodkursen innehållit "lite så där läxförhör". Henrik, som har svårt att yttra sig, säger: "Det vore bra om de kunde gå mera typ 'Vad tycker du, Henrik?'", dvs. han uppskattar en lärare som styr diskussionerna.

De flesta aspekter av dialogicitet visar ett högt värde, dvs. långt från den hypotetiska monologiska ändpunkten på en skala. För den manifesta dialogiciteten kan man iaktta att många yttrar sig under seminarier och annan gruppundervisning. I början av utbildningen finns deltagarroller som påminner om skolans, men parallellt och med tiden allt mer blir studenterna behandlade som legitima perifera deltagare i gemenskapen. En intressant tendens eller hypotes utifrån analysen av manifest dialogicitet under uppsattsseminarier är att flera opponenter har ett samband med att fler av de övriga yttrar sig.

Bland annat genom den starka manifesta dialogiciteten kommer många olika perspektiv fram. Dessa perspektiv ställs, även inom yttranden, ofta emot varandra. En stor del av undervisningen (främst de s.k. temakurserna) bygger dessutom på att sätta olika perspektiv under kritisk granskning, samtidigt som studenter ibland uppmanas att komma med avvikande åsikter. Under framför allt uppsattsseminarierna på B-nivå prövas de formella normer för gemenskapens vetenskapliga arbete som studenterna håller på att lära sig genom många hänvisningar till normkällor, kritik till varandra osv., vilket även detta kan ses som att divergerande perspektiv möts. Det händer även att studenterna kritiserar det perspektiv som läraren lägger fram och att diskussioner uppstår ur detta.

När det gäller kedjaspekten kan man se att uppföljningar av studenters yttranden är förhållandevis vanliga i lärarnas yttranden och att man kopplar en hel del till tidigare forskning, annan undervisning osv. Däremot är reella och tankegenererande frågor inte frekventa, och inte heller betonas något gemensamt kunskapsbygge i någon konkret mening. Kedjaspekten på en makronivå blir starkare av att studentuppsatserna består av empirisk forskning på unika källor.

Kritiskt tänkande och kunskapskritik tränas under uppsatsarbetet och övrig undervisning. Det som ifrågasätts i tidigare forskning och uppsatser är till stor del grunden för påståenden. Hur ska man kunna lita på en forskares resultat om han inte definierat sina kategorier? Finns det inte andra forskare som ser annorlunda på denna fråga? Kan de här källorna ge en skev bild? Hur påverkas en forskares tolkningar av hennes eget perspektiv? Kan man verkligen påstå att en händelse har *en* förklaring? Dessa frågor, som man kan se som hörande till de sociala praktikerna Att problematisera och Att granska och kritisera tidigare forskning, framträder som mycket centrala i undervisningen.

Inom dessa praktiker ryms också ett antal medierande redskap, där kategorisering/definition, fråga, jämförelse, källkritik och kritik/kritisk fråga intar centrala positioner i undervisningen. Det kritisk-dialogiska resonemang används dock inte så mycket som förväntat i undervisningen. Av lärarna används det mest på B-nivå, och i kollektiv form används det på B- och C-nivå i ungefär hälften av undervisningstillfällena. Redskapet tas på sätt och vis upp när man tränar hur essäfrågor ska besvaras och när resonemang efterfrågas explicit i olika sammanhang. Men det tycks inte som att

det tränas lika medvetet som t.ex. tolkning och förklaring, och studenterna verkar också ha vissa svårigheter att bemästra redskapet. Flera studenter säger sig också ha för små kunskaper för att kunna resonera eller diskutera.

Av institutionens undervisning i stort, och av intervjuer och litteratur (Lindkvist 1995, De Geer 1995, Nilsson 2001), kan man dra slutsatsen att det finns en tydlig ambition inom ämnet och institutionen att fostra studenterna till forskare, i vetenskapligt tänkande och i den kunskapsproduktion som akademiskt skrivande innebär, och att seminariet där spelar en central roll. Inte minst ser man det på hur stor roll uppsatsarbete och teori- och metodkurser fyller, både poängmässigt och i undervisningstimmar räknat. Man ser därvid studenterna som medskapare, inte bara som mottagare av redan etablerad kunskap.

9 ”Man kan ställa sig kritisk till ...” Historiestudenter skriver

Liknar studenternas texter de professionella historikernas? Använder de många medierande redskap från andra praktiker? Vilken effekt har den lokala formen av dialogicitet på deras skrivande? Hur utvecklas studenterna under de tre terminerna? I detta det sista resultatkapitlet kommer jag att se på hur studenterna i historia skriver.

Materialet är de 21 texter från A- till C-nivå som specificeras på s. 45. Under analysen kopplar jag en del till mitt övriga material, dvs. observationer och intervjuer. Jag har följt ungefär hälften av urvalets skribenter nära med intervjuer o.d. Den som vill börja med en översikt över uppsatserna kan se s. 253–255, där också betygen framgår.

9.1 Medierande redskap

För denna analys har jag använt hela texterna från A-nivå. I uppsatserna betraktar jag det som kategoriserats som referat i analysen av manifest dialogicitet (se 9.2.3) som det medierande redskapet beskrivning. Jag har dock kontrollerat om även narrativer förekommer inom dessa nivåer. De redskap som kräver mer självständighet återfinns främst inom kategorin självständig röst, men jag har också studerat kategorin generalisering/sammanfattning.

Ofta sammanfaller flera redskap, så att t.ex. en slutsats utgörs av en förklaring eller kritik uttrycks i form av en fråga.

Resultaten visar att få av ämnets redskap används på A-nivå, då genren är hemtenta. På B-nivå används de flesta av de centrala redskapen – t.ex. kritiskt-dialogiskt resonemang och förklaring – men inte i alla uppsatser och inte alltid så utvecklat. Källkritiken är explicit. På C-nivå använder studenterna samtliga de centrala redskapen, och källkritiken är mer implicit. Redskap från andra vetenskaper eller utomvetenskapliga redskap används knappast alls.

9.1.1 Att kartlägga: beskrivning, tabeller, kartor och narrativer

Beskrivning ur källorna är mycket frekvent i uppsatserna. Detta gäller alla texter i materialet, men i A-texterna är källorna begränsade till den aktuella kurslitteraturen eller den avhandling som studenterna ska granska. Eftersom

jag ger flera exempel på beskrivningar ur källorna i avsn. 9.2.3, där jag analyserar manifest dialogicitet (se framför allt exempel (154) och (164)), ger jag inte fler här.

Grafiska beskrivningsmedel som tabeller, diagram och kartor används huvudsakligen i C-uppsatser. Här har tre av sju skribenter en eller flera kartor. På B-nivå förekommer uteslutande tabeller och detta endast i två uppsatser. De används där ganska osäkert, bl.a. finns en tabell utan omgivande presenterade och tolkande text. Tabellerna har dock tydlig källangivelse. Tre av C-uppsatserna innehåller tabeller och/eller diagram. I stort sett alla presenteras och kommenteras, dvs. hanteras mer integrerat och enligt praktikgemenskapens normer. Källa anges alltid, trots att alla tabeller och diagram är egenproducerade, dvs. källan som har bearbetats anges. Med tanke på att flera studenter (Eivor och Robert) i intervjuer menar att tabeller ger ett mer vetenskapligt intryck, är det förhållandevis få som har använt tabeller.

Till de grafiska beskrivningarna kan också föras bildförsedda omslag på en B-uppsats och fyra C-uppsatser. Eftersom det inte handlar om dekorativa illustrationer, utan foton och teckningar av något centralt ur uppsatsens tema, kan bilderna anses bidra till beskrivningen. De lär samtliga komma ur källorna, men bara i en uppsats anges någorlunda väl källa för bilden. Förutom en teckning av en miljö föreställer alla bilder människor.

Narrativa partier är sällsynta i A-texterna, men Henriks hemtentasvar innehåller ansatser till sådana. Till stor del handlar det om beskrivningar med kronologi, dvs. krönikeformade narrativer (jfr s. 180). Det narrativa intrycket stärks av att han till stora delar valt historiskt presens och beskriver förhållandevis specifika händelser: ("1660 avlider Karl X. [...] I skriften har han skrivit att kungafamiljen ska ha ett betydande inflytande. [...] 1675 tillträder Karl XI [...]") (Henrik, A-text s. 2.)

Kronologiska beskrivningar på ganska specifik nivå eller narrativa partier återfinns i de flesta B-uppsatser, men är inte dominerande eller utmärkande. I åtminstone en B-uppsats (Eivors) bidrar flera långa berättande citat till en narrativ prägel. Några exempel på narrativer är följande:

(134) Narrativer, studenttexter

Utgången av valet den 16 september var ovanligt oförutsägbart, och under valkvällen pendlade riksdagsmajoriteten mellan de två partiblocken. Mot kvällens slut föreföll det som om socialdemokraterna med vänsterns hjälp skulle kunna återfå makten, men när poströsterna räknats ett par dagar senare stod det klart att borgarna fick minsta möjliga majoritet [...] (Gunnar, B-uppsats s. 4)

Ett belysande exempel [...]: Polisen får en anmälan via telefon att två manspersoner håller på att misshandla en kvinna på Hökensgatan. Konstapel 495 Karlsson beger sig dit och möts i trappan av prostituerade Amanda Hero. Amanda saknar kjol och hon är blodig i ansiktet. Amanda påstår att apotekaren Gustav Harnell hade sammanträffat med henne och fört henne till sin bostad och där bestulit henne på 17 kr och sedan kastat ut henne. När konstapel Karlsson, tillsammans med ytterligare en konstapel, går in i lägenheten upptäcker de att det är

blodigt på flera ställen bl a i sängen. Harnell förklarar att han hade fört Amanda till sin bostad men när hon visade sig vara oregerlig hade han kastat ut henne. Några pengar hade han inte stulit. Amanda är vid gripandet ”af starka drycker öfverlastad”. Hon vill anmäla Harnell för stöld, vilket hon senare tar tillbaka, för att återigen vilja anmäla honom. Konstaplarna måste belägga Amanda med handfängsel för att kunna föra henne till station. Hela historien slutar med att Amanda Hero överlämnas till kriminalavdelningen för lösdriveri. [not till källa] (Lars, C-uppsats s. 26)

I det senare citatet ser vi en story-formad narrativ (jfr s. 180), med början och slut, vilket det finns ett par stycken av i materialet. Det tidigare citatet är, liksom de allra flesta, mer av krönikekaraktär. Av sådana finns det betydligt längre. Bland annat består Viktors C-uppsats av långa återberättande partier om den olycka han studerar. En B-uppsats och två C-uppsatser inleds med en form av narrativer, ingen dock i story-form.

9.1.2 Tolkning och förklaring

Inom den historiska praktikgemenskapen finns en sorts metodologisk uppdelning i beskrivning–tolkning–förklaring (jfr s. 172–173). Alla tre redskapen förekommer i studenttexterna, men det är långt ifrån säkert att de har använts så medvetet. I vissa fall uppträder förklaringar eller förklaringsförsök som slutsatser, och då finns tecken på att studenterna är medvetna om historikers syn på förklaringen som den högsta abstraktionsnivån, det som man ytterst vill uppnå empiriskt.

Tolkningar förekommer inte i texterna från A-nivå, vilket är väntat med tanke på genrerna (inlämningsuppgift respektive hemtenta). På B-nivå är det främst två av de säkrare skribenterna (med betyg VG) som använder tolkningar på den mer generella nivå som historiker avser, medan mer specifika eller lokala tolkningar finns i fler texter på B-nivå. Ett par skribenter använder inte några tolkningar alls, och någon annan mest tolkning av en närmast litteraturvetenskaplig typ. I C-uppsatser använder samtliga skribenter tolkningar, och samtliga uppsatser innehåller åtminstone någon mer generell tolkning.

(135) Tolkning, studenttexter

I och med att scoutidealet problematiseras växer *motbilderna* fram. Medan man 1926–28 knappt befattade sig med ”ickescouter” eller ”dåliga scouter” får de en större roll här. *Flärden* är en tydlig motbild 1940 [...] (Elisabeth, B-uppsats s. 16, kursiv i orig.)

Häradshövdingen i Torstuna, Tobias Westenhielm, var företrädare för det nya kontrollerade och disciplinerade tjänstemannaidealet, vilket Lennersand beskriver [...] (Robert, C-uppsats s. 17)

I det första citatet syns ett fall av de mycket systematiska tolkningar av sina källor som Elisabeth gör genom hela uppsatsen. Roberts fall stämmer tyd-

ligt överens med Björks definition på tolkning, ”vad någonting är, utgör eller innebär” (Björk 1983:38). Han tolkar sina iakttagelser genom att använda en term från tidigare forskning.

Även förklaringar saknas i A-texterna, förutom ansatser att ta ställning till förklaringsmodeller i kurslitteraturen. I B-uppsatserna finns också ansatser till det jag nämnde ovan, att göra förklaringar till slutsatser. Ansatsen består i att det ofta presenteras flera olika förklaringar i slutet av uppsatsen, men sällan som svar på frågeställningar, och därmed inte riktigt som slutsats. Det verkar mindre medvetet utfört än i C-uppsatser, där frågeställningarna ofta innehåller någonting om vilka motiv, argument e.d. som kan ha styrt ett visst skeende. Samtliga C-uppsatser har också minst en slutsats av förklaringskaraktär (om än inte alltid den centrala, jfr s. 255), och i tre fall av sju presenteras olika tänkbara förklaringsmodeller som slutsats:

(136) Olika förklaringsmodeller som slutsats

Första kammarens utspel 1895 skulle kunna ses som ett försök att förhålla frågan, vilket gick att finna ett visst stöd för. Kommittéer och utredningar användes troligen för att försöka dämpa motsatts [så!] förhållanden inom kammaren, samt som en taktik för att undvika frågan. Om detta verkligen var ett motiv är dock svårt att direkt säga, det fanns i viss mån material som bestred detta. Vad som däremot klarare framgick var att perioden i fråga tycktes vara en typisk tid av konflikter mellan olika grupper i samhället. Troligen kan detta vara en förklaring till varför invaliditets- och ålderdomsförsäkringsfrågan var svårlöst. Dessutom fanns det indirekt material som stödde tanken om att ett förslag som ej kunde visa på klara fördelar för landet inte hade speciellt stor chans att gå igenom riksdagen. Andra frågor som berörde försvaret och tullarna prioriterades troligen i första kammaren framför arbetarförsäkringar.

Troligen har således flera faktorer haft betydelse för högerns svängning i invaliditets- och ålderdomsförsäkringsfrågan. Dels i viss mån de betänkligheter som framförts i debatten men även perioden med dess märkbara konflikter har troligen påverkat resultatet. (Anton, C-uppsats s. 33)

I alla de tre uppsatser som presenterar olika förklaringar som slutsats har dessa formen av längre resonemang som i exempel (136). Även i flera av de uppsatser där förklaringar verkar ha använts mindre medvetet förekommer resonemang kring förklaringsförsöken, också i B-uppsatser.

9.1.3 Källkritik

Samtliga uppsatser (A-texterna är förstås inte aktuella) innehåller ett avsnitt om källmaterial, och samtliga C-uppsatser har någon form av källkritik. Däremot saknar två av B-uppsatserna explicit källkritik. På C-nivå använder de allra flesta begreppet *källkritik* i rubriken, medan rubriken på B-nivå innehåller *källor* eller *källmaterial*. Källkritik förekommer dessutom i andra avsnitt.

Ett intressant fenomen är att de källkritiska begreppen *tendens* och *kvarleva* finns i dubbelt så många B-uppsatser som C-uppsatser. Det handlar

troligen om att mer perifera deltagare rättar sig mer efter vissa explicita normer, som det man just lärt sig om källkritik. Fenomenet kan jämföras med iakttagelsen att de professionella skribenterna sällan har så explicit källkritik med de aktuella begreppen (jfr s. 183), dvs. fullvärdiga deltagare måste inte visa att de följer normen. Det kan också ses i ljuset av min iakttagelse från en tidigare studie där osäkra studenter i litteraturvetenskap i större utsträckning än säkra studenter följde allmänvetenskapliga normer som standardiserad disposition och passiva verb (Blåsjö 2000:51f, 55f). Även i historia tycks det som om den explicita normen är att det är viktigt att ha med källkritik, medan den implicita normen är att källkritiken gärna kan vara underförstådd. Detta har alltså fler rättat sig efter på C-nivå.

Av hur källkritiken uttrycks kan man också dra slutsatsen att B-studenterna är mer osäkra på redskapet:

(137) Källkritik, B-uppsatser

Använder enbart källor då det som fr.a. vill visas är kommitténs syn på problem och lösningar samt attityd [...]. Därav faller källkritiken helt bort då källorna används till att enbart belysa kommitténs ställningstagande och den information de utgått ifrån. (Mats, B-uppsats s. 1)

Källkritiskt är materialet, ibland ganska svårläst och bilagor såsom stämningansökningar, brev etcetera är säkerligen, precis som Losman [not] hävdar i sin artikel, ofta skrivna av någon skrivkunnig präst, vilket måste beaktas då dessa kan avspegla en del av prästens syn. Även detta kan dock användas som en tendens för undersökningen. (Eivor, B-uppsats s. 4)

Mats har här visserligen handlat enligt normen, eftersom ett ”synen på-ämne”, som det brukar kallas, bör ha källor som visar en aktörs synsätt. Men en historiker skulle knappast säga att källkritiken faller bort. Eivor, som bl.a. använder begreppet *tendens*, ger ett kort och inte särskilt avancerat resonemang om sina källor. En viss osäkerhet kan märkas i hur hon använder termen *källkritiskt*. På C-nivå har flera blivit säkrare på redskapet:

(138) Källkritik, C-uppsatser

I fråga om företagshistoriker – i synnerhet om de bekostats av företaget självt, vilket är fallet med detta verk – föreligger av naturliga skäl alltid risker för skön målningar eller överslätningar av olika förhållanden som den nuvarande företagsledningen kan uppleva som negativa. (Sven, C-uppsats s. 25)

Det ligger i sakens natur att man måste läsa dessa rapporter med en viss vaksamhet och urskillning. Lika ofta som det har varit intressant att läsa vad som står, har det varit [satsled saknas] att fundera över vad som inte togs med och utelämnades. Här föreligger en risk för subjektiva värderingar, och jag vill redan på det här stadiet utfärda en brasklapp för att jag är medveten om, att det är mina egna värderingar som har gjort ett urval av vad som befunnits intressant, och vad som kan läggas åt sidan (Lars, C-uppsats s. 5)

C-studenten Sven använder här inget av de vedertagna begreppen (textpartiet finns inte heller under en rubrik om källkritik), men visar ändå en

medvetenhet om vad som är det viktiga. I Lars fall kunde käll- och avgränsningskritiken ha uttryckts klarare, men jag bedömer den ändå som mer avancerad, eftersom den inkluderar studentens egen roll som forskare i en sorts intersubjektivitetsresonemang.⁷³

9.1.4 Kategorisering, definition

I A-texter förekommer definitioner endast av mer ordförklarande typ, t.ex. ”nicolaism (dåliga seder, världsliga nöjen och smak för kvinnor)” (Andreas A-nivå, s. 3). Då handlar det mer om att visa examinatoren att man vet vad begreppet betyder än att använda det som analytiskt redskap. Bland B-uppsatsskribenterna är det i stort sett endast Elisabeth som, med sin systematiska tolkning av sitt material enligt olika egenskapade kategorier, använder redskapet (se exempel (135)), och detta genom hela uppsatsen.

Skillnaden är uppenbar i C-uppsatserna, där så gott som alla skribenter använder kategoriseringar. Den yttre faktorn är, precis som när det gäller förklaringar, att undersökningarna som helhet är av en annan karaktär (jfr 9.2). I B-uppsatserna tränar studenterna på att över huvud taget hantera ett källmaterial med grundläggande redskap som beskrivning och källkritik, medan C-uppsatserna närmar sig forskarnas praktiker, där kategorisering är ett centralt redskap. Så bygger flera C-uppsatser på att t.ex. som Maria kategorisera en debatt enligt religionsfrihets- och professionaliseringsperspektiv eller som Jessica kategorisera innehållet i en bok enligt olika livsmedelskategorier. Kategorierna kan vara antingen sprungna ur källorna, som Lars brottsrubriceringar, eller teoretiska och/eller skapade av skribenten, som Roberts argument vid en rättslig tvist.

Men hur egna är kategorierna? Troligen har flera fått hjälp av handledaren att utforma dem, och som framgick på s. 221 har inte alla riktigt fått grepp om de kategorier som används i uppsatsen: Maria hade inte definierat religionsfrihet, och det visade sig på uppsatsventileringen att hon hade en avvikande uppfattning om denna definition.

Därmed kommer vi in på distinktionen mellan definition och kategorisering. Jag har sett det som en kategorisering om skribenten har delat in sina iakttagelser enligt vissa begrepp, oavsett om dessa har definierats explicit eller inte. Maria t.ex. har ett kort avsnitt kallat Definitioner, men där tar hon alltså inte upp begreppet religionsfrihet. En definition kan, som i A-texterna, bestå av en ordförklaring eller av en diskussion om kategorin:

(139) Diskussion om kategori/problematiserad definition, studenttext

Vad är våld och hur definierar man en misshandel? De är och har varit, sett över tid eller vid en jämförelse mellan olika kulturer, högst flexibla begrepp. Det som, i en tid eller kultur, uppfattas som fullt normalt beteende kan i en annan anses som barbariskt och oacceptabelt. I Sverige vid förra sekelskiftet var uppfattningen om

⁷³ Intersubjektiv här allmänvetenskaplig/metodologisk mening mer än i sociokulturell.

våld en helt annan än idag. Våld var för 100 år sedan ett vanligt inslag i vardagen [...] Utifrån detta tänkesätt är det inte förvånande att rubriceringen våld och misshandel skiljer sig avsevärt från hur människor tolererar våld nu på 2000-talet. I diagrammet ovan framstår misshandel som en ovanlig företeelse. [...] Detta skall dock inte tolkas som att misshandel knappast förekom [...] (Lars, C-uppsats s. 24f)

Lars problematiserar med detta resonemang begreppet misshandel för att visa att kvantitativa resultat med den undersökta tidens kategori inte visar brottets utbredning som vi betraktar det i dag.

9.1.5 Kritiskt-dialogiskt resonemang och argumentation

Studenter på A-nivå uppmanas som nämnts att *diskutera* i sina tentasvar, och med det menar lärarna att pröva olika förklaringar, ge olika sätt att se på ett händelseförlopp (se s. 212). I stort sett motsvarar detta det jag kallar kritiskt-dialogiskt resonemang (i min definition av kritiskt-dialogiskt resonemang ligger även att det inte måste komma fram till en slutsats eller tes). Vid en kontroll av konkreta texter hade mina och en lärares kategorisering stor överensstämmelse, men läraren var något mer generös i bedömningen.

Det är få av texterna från A-nivå som innehåller detta redskap, och de fall som finns är ofta outvecklade och tyder på osäkerhet. När uppgiften innehåller frågor som uppmanar eller tvingar studenten att ta ställning, kan även osäkra studenter göra det. Men vad de då ofta gör är att ställa två perspektiv mot varandra och ta ställning mellan dem, vilket jag menar får formen av argumentation i stället för resonemang. Historiker uppskattar ju, som jag visade i kapitel 7, att man inte förenklar orsakssamband genom att hävda *en* orsak, utan visar att flera förklaringar är tänkbara. På s. 263 nedan visar jag ett fall där Henrik tar ställning mellan två olika alternativ. Där vänder och vrider han knappast på olika tänkbara förklaringar, utan argumenterar i formen av en utomakademisk diskurs.

Ett exempel på en säkrare form av argumentation är detta (perspektivmarkörer med kapitäl, adversativa konnektiver understrukna):

(140) Argumentation, A-nivå⁷⁴

Sammanfattningsvis kan man diskutera huruvida kyrkans inblandning i äktenskapet enbart hade att göra med kyrkans vilja till andliga och ”riktiga” äktenskap utan lust, eller om kontrollen över lekmännens giftermål genomfördes för att detta gav kyrkan makt över dessa. JAG TROR att det är en kombination av de båda som förändrade kyrkans inställning till äktenskapet. Kyrkan genomgick under denna tid stor förändring, inte enbart p g a den interna reformationen och 1000-årsskiftet, utan även maktmässigt. (Andreas, A-text, s. 4, mina markeringar)

Andreas aviserar här en diskussion och ger två alternativa förklaringar. Men dessa utvecklas inte, och det har heller inte gjorts i det föregående referatet

⁷⁴ Frågan som Andreas besvarar lyder: ”Redogör för och diskutera hur kyrkans syn på äktenskapet förändras (utifrån Georges Dubys bok)” (hemtenta A-nivå).

av kurslitteraturen (en enda bok). Därefter tar han snabbt ställning och ger till slut ett argument för detta ställningstagande. Det finns inslag av resonemang i och med de olika perspektiven, men eftersom tyngdpunkten ligger på ett ställningstagande snarare än utveckling och möte mellan perspektiven, ser jag detta exempel som redskapet argumentation. Det är naturligtvis inget fel i att argumentera här, utan visar på självständighet. När jag kontrollerar detta avsnitt med en lärare säger hon: ”Det är ett försök till diskussion. Han ställer flera alternativ mot varann genom ordet *eller*, och sen skriver han ’jag tror att det är en kombination av båda’. Men han utvecklar ju inte alternativen.” Andreas fick G på skrivningen.

A-texter med mer omfattande argumentation har dock fått VG. Även om skribenten då tar klar ställning blir det i en mer utvecklad argumentation större utrymme för och mer naturligt att även ta upp eller åtminstone antyda flera olika perspektiv. I Lottas granskning av en avhandling finns t.ex. detta textparti med en blandning av resonemang och argumentation:

(141) Kritiskt-dialogiskt resonemang/argumentation, A-nivå

Med dessa två olika begrepp [kön resp. genus] vill hon visa synen på arbetet och det historiska skeendet. Vilket hon gör bra. Men,.....då hon använder sig av begreppen manligt och kvinnligt lite hursomhelst i resten av sin avhandling så kan man nog ändå fråga sig vad hon har för glädje av dessa köns- och genusbegrepp. [Ett par citat ur avhandlingen] Dessa två exempel visar på en användning av samma begrepp (manligt/kvinnligt) i två olika betydelser. Okey, detta är kanske att dra saken till sin spets men, är det inte just det man gör inom forskningens ramar? (Lotta, A-text s. 2, mina markeringar)

Lottas tes är tydlig och det är därmed en form av argumentation. Men det finns även inslag av resonemang: de divergerande perspektiven, t.ex. att Lotta först värderar avhandlingen positivt, men sedan kommer med kritik. I sista meningen finns också en dialogisk struktur med en invändning mot det egna sättet att tänka. Värt att notera i exemplet är även att stilnivån inte är helt inomakademisk, dvs. Lotta tycks osäker på redskapens accepterade form inom praktikgemenskapen.

På B-nivå har flera studenter (främst med betyget VG) förstått att det anses värdefullt att lägga fram flera olika förslag på förklaring, samband eller tolkning utan att ta ställning mellan dem:

(142) Kritiskt-dialogiskt resonemang utan ställningstagande, B-nivå

Huruvida hennes teori anknyter till den kalvinistiska traditionens avståndstagande från dans, eller om det handlar om en personlig tes, vet jag inte [...] (Elisabeth, B-uppsats s. 10, mina markeringar)

Svensk press använde ofta översatta artiklar från framförallt franska tidningar men även tyska. Orsakerna till detta kan vara flera. Stationerade pariskorrespondenter kan ha haft svårt att få tillträde till händelsernas centrum eller få till stånd intressanta intervjuer [...] ETT ANNAT SKÄL kan vara att de mindre tidningarna inte hade resurser att skicka journalister till Paris. EN TREDJE ORSAK, som hör ihop med de

två tidigare, kan vara att genom att välja en översatt artikel kunde tidningen ändå få fram sin åsikt i frågan. (Eva, B-uppsats s. 10, mina markeringar)

Efter detta textparti går Eva in på en annan fråga utan att ta ställning mellan förklaringsförslagen, även om det verkar som om hon menar att alla tre kan ha varit aktuella samtidigt. Det handlar här inte heller om de generella förklaringsmodeller för en hel undersökning, ett helt skeende, som professionella historiker sysslar med. Men på C-nivå börjar studenterna, som jag nämnde i 9.1.2, kunna resonera kring förklaringar på denna övergripande nivå. Detta fanns det ett fall av i exempel (136).

De flesta (sex av sju) B-uppsatser innehåller inslag av kritiskt-dialogiskt resonemang, i VG-uppsatserna över flera sidor, men i G-uppsatserna mycket mindre utbrett, bara ett eller ett par partier i varje uppsats. Argumentationen har snarare minskat jämfört med A-nivå. Som framgått av analysen i 9.2 nedan förekommer i stort sett endast empiriska hävdanden, och sådana kräver inte så hög grad av argumentation – det räcker med övertygande akribi, dvs. uppsatserna håller sig på en deskriptiv nivå. Det är alltså svårt att se B-uppsatserna som argumenterande på en övergripande nivå, och de innehåller heller inte så mycket argumentation på mikronivå. Men det förekommer att skribenterna argumenterar t.ex. för gjorda val eller för sin hypotes.

Samtliga C-uppsatser innehåller kritiskt-dialogiskt resonemang i varierande grad, flera till stora delar. Ofta resoneras det alltså kring förklaringar, men även kring andra övergripande ämnen. I exemplet nedan resonerar Sven i slutet av sin uppsats om en av sina centrala frågeställningar, hur den person han undersöker såg på modernisering:

(143) Kritiskt-dialogiskt resonemang, C-uppsats

MED NUTIDA SYNSÄTT – där fackliga organisationer är ett naturligt inslag på arbetsmarknaden – kan hans attityd inom detta område inte gärna betraktas som annat än negativ till moderniseringen.

Denna diskussion bör emellertid ENLIGT MIN MENING – i hermeneutisk anda – drivas ett steg längre till att avse vad som UR [DEN UNDERSÖKTA PERSONENS] PERSPEKTIV uppfattades som en förändring och anpassning till nya förutsättningar, alltså om man så vill modernisering. HANS GRUNDINSTÄLLNING – åtminstone under den här behandlade perioden fram till 1890-talets mitt – var knappast att de fackliga strävandena var en nyhet som obönhörligen hade kommit för att stanna. HAN SÅG dem snarare som aningen oroande inslag i det svenska samhällets utveckling vilka dock genom lämpliga motåtgärder skulle kunna avväjas. (Sven, C-uppsats s. 32, kursiv i orig., övriga markeringar mina)

Här hanterar skribenten alltså ett perspektiv inom källorna och två perspektiv på källorna, och markerar dessutom sitt eget ställningstagande till dessa. Åtminstone som jag tolkar det förordar han att man tar hänsyn till även ett annat perspektiv än vår tids (en eventuell tes är Diskussionen bör drivas vidare), inte att detta perspektiv är det enda rätta. Det vill säga, även

om det finns inslag av argumentation, så är ett kritiskt-dialogiskt resonemang förhållandevis tydligt. (Se även exempel (139).)

Argumentationen återvänder i C-uppsatserna, efter att ha legat nere i B-uppsatserna. Flera studenter argumenterar tydligare för sin övergripande tes, och ansatser till teoretiska hävdanden förekommer (jfr 9.2). Argumentationer på ett mikroplan är däremot inte så frekventa.

Av de 14 uppsatserna i materialet innehåller alltså 13 redskapet kritiskt-dialogiskt resonemang, eller diskussion med institutionens egen terminologi. De flesta studenter använder det alltså redan på B-nivå. På C-nivå används redskapet dels på ett mer övergripande plan än tidigare, ofta i samband med förklaringar, dels på ett säkrare sätt.

9.1.6 Fråga och jämförelse

Frågor och jämförelser är allmänspråkliga medierande redskap som kan användas på ett specifikt sätt inom vetenskap och inom den historiska praktikgemenskapen (jfr s. 175 och 195). Enligt mina observationer har frågeställningar tagits upp explicit i undervisningen, medan lärare i intervjuer nämner jämförelser som ett viktigt inslag i en historisk undersökning.

Frågor används i många studenttexter. Mest påfallande och centrala är förstås frågeställningarna i uppsatser. Det är främst dessa frågor som fungerar som ett vetenskapligt redskap, dvs. en fråga ställd till källorna. Men man kan också som Lars systematiskt ställa en fråga för sin egen undersökning om polisen utifrån olika inslag i tidigare forskning. Efter ett referat om en undersökning som tolkat överhetens roll som folkets uppfostrare frågar han sig t.ex.: ”På vilket sätt kan man tolka in polisen som en folkets uppfostrare?” (Lars, C-uppsats s. 9.) Detta ska ses i ljuset av att de allra flesta skribenter placerar sina frågeställningar före tidigare forskning/teoriavsnitt.

I övrigt används frågor mest i strukturerande syfte, t.ex. för att föra in ett nytt tema, t.ex. ”Vad innebar då husbondeväldet?” (Eivor, B-uppsats s. 2). Kritiska frågor har jag inte hittat mer än ett par, varav en är ”Skulle då rättvisetänkandet vara större i Sverige?” (Eva, B-uppsats s. 15). Frågan kommer efter ett resonemang som skulle kunna leda till en sådan slutsats.

Jämförelser förekommer i så gott som alla texter. Skribenterna jämför inom tidigare forskning, inom källorna och mellan den undersökta tiden och vår tid. Den senare typen av jämförelser verkar enkel att göra, eftersom de förekommer hos både A-studenterna och i svagare uppsatser. Jämförelser mellan tidsepoker är också något som professionella historiker, inte helt överraskande, sysslar med (jfr s. 183).

En mer avancerad typ av jämförelse är den mellan teori eller tidigare forskning och den egna undersökningen:

(144) Jämförelse mellan teori och egen undersökning, C-uppsatser

Dessa argument börjar göra sig hörda i slutet av 60-talet., [så!] vilket stämmer överens med Hirdmans historieskrivning. (Maria, C-uppsats s. 31)

Därmed anser jag att invaliditets- och ålderdomsförsäkringsfrågan ligger närmare Hadenius tankegångar om konflikt än Heclos/Madsen och Nymans samförståndsanda. (Anton, C-uppsats s. 32)

Anton jämför på detta sätt också inom tidigare forskning.

Om man ska tala om någon utveckling när det gäller jämförelser så är det att mer avancerade och övergripande jämförelser liknande dem i exempel (144) ökar.

9.1.7 Övriga medierande redskap

Av de övriga medierande redskap jag har funnit i texterna kan tre vara relevanta att se närmare på: kritik, värdering och slutsats. De är alltså allmänvetenskapliga. Särskilt värdering kan också fungera som ett utomvetenskapligt redskap.

Det är inte många historiestudenter som kritiserar tidigare forskning på något övergripande plan (se 9.2). Även på ett mer lokalt plan är sådan kritik ovanlig. I exempel (141) ovan kan man se det enda fallet från A-nivå, men i övrigt förekommer den endast i två C-uppsatser:

(145) Kritik mot tidigare forskning, C-uppsatser

Vad jag har kunnat finna har forskningen inte uppmärksammat betydelsen av att verksamheten vid ett bruk hade pågått under en längre period. Detta är uppseendeväckande [...] (Sven, C-uppsats s. 29)

Almqvists distinktion mellan rågångstvist och parcelltvist förblir dock anakronistisk då kommissionen inte lägger in den betydelse Almqvist lägger in i särskiljandet mellan tvist mellan härandena och tvist mellan andra intressenter. (Robert, C-uppsats s. 32)

Båda dessa studenter har fått VG. Robert är den enda i mitt materialurval som på ett övergripande plan går in i en diskussion med tidigare forskning (se s. 255). Totalt sett är alltså kritik mot tidigare forskning något som ökar svagt under studietiden.

Förutom kritik mot tidigare forskning förekommer, som jag visar i 9.2.2.1, en tänkt kritisk läsarröst mot den egna undersökningen i förhållandevis många fall. Ytterst få fall av utomvetenskaplig kritik förekommer.

Detsamma gäller för utomvetenskapliga positiva värderingar. De vanligaste värderingarna gäller intressevärde av något inom källorna (allra mest frekvent), inom tidigare forskning/kurslitteratur eller för framtida forskning. Det händer också att skribenten anger intressevärde som en motivering för det egna uppsatsämnet eller pekar på de mest intressanta resultaten. Alla

dessa typer av värderingar måste, åtminstone generellt, sägas vara inomvetenskapliga användningar, dvs. även professionella forskare värderar sådana fenomen. Värderingarna ökar ganska markant från en–två per text på A- och B-nivå till ungefär fyra i C-uppsatserna, vilket dock förstås kan ha att göra med den längre texten.

Slutsatser förekommer givetvis i de flesta uppsatser (jfr 9.2). Åtminstone vad gäller slutsatser på ett övergripande plan för hela uppsatsen, tycks dock flera studenter på B-nivå vara osäkra på vad redskapet innebär och kräver:

(146) Slutsats, B-uppsatser

Jag konstaterar således att min teorier [så!] om dessa tidningars pressrapportering av [brottet] stämde. (Andreas, B-uppsats s. 14)

Min slutsats är den att jag, utifrån uppsatsens tidsbegränsning och mitt begränsade material, har besvarat mitt syfte så gott jag kunnat. (Ann-Charlotte, B-uppsats s. 15)

Troligen utgör dessa lakoniska slutsatser, fokuserade på den egna insatsen snarare än på resultaten, en sorts svar på uppmaningar från handledaren att knyta ihop uppsatsen, visa att syfte, hypotes (vilket Andreas kallar teori) och resultat hänger ihop. Båda skribenterna gör detta även på det vedertagna sättet, att via själva resultaten visa hur det hänger ihop. Att de har lagt till dessa explicita slutsatser om den egna insatsen tyder dock på osäkerhet.

På C-nivå är som nämnts ofta slutsatsen att det finns flera tänkbara förklaringar till ett skeende. Man kunde därför tro att slutsatsen skulle bli otydlig, men i C-uppsatserna finns tvärtom tydligare slutsatser i form av svar på undersökningens frågeställningar, bl.a. genom att skribenten markerar dem grafiskt, t.ex. med kursiv, eller att frågeställningarna ställs upp som rubriker. Kapitelrubriken Slutsatser förekommer också, medan rubriken på B-nivå i de allra flesta fall är Sammanfattning.

Av de medierande redskap som är vanliga specifikt inom nationalekonomi har jag bara funnit ett fall av antagande och ett fall av konkretisering (se även jämförelser med vår tid ovan). Inte heller har jag funnit att studenterna använder redskap från andra ämnen, mer än några enstaka tolkningar av det litteraturvetenskapliga slaget. Men det är rimligt att se beskrivningarnas dominans i början av utbildningen delvis som ett arv från skolan, dvs. vissa studenter är ovana att använda mer krävande redskap.

9.1.8 Utveckling

De medierande redskap som studenterna på A-nivå använder i skriftliga uppgifter är i stort sett beskrivning (i detta fall dock inte av källor utan av litteratur) och jämförelse. Det kritiskt-dialogiska resonemanget används ännu inte fullt ut. Visserligen får ju flera studenter i materialet betyget VG, för vilket institutionen kräver det de kallar diskussion, vilket jag i princip jämställer med kritiskt-dialogiskt resonemang (jfr s. 212). Men det tycks som att det på A-nivå räcker att studenterna ställer ett par perspektiv mot

varandra för att lärarna ska acceptera det som ”olika förklaringar” (se s. 212).

På B-nivå, i uppsatsgenren, använder skribenterna de flesta av de redskap som forskarna använder. Tolkning, förklaring och kategorisering är dock ännu hos de flesta ganska outvecklade och/eller saknas i en del uppsatser. Narrativer används inte så mycket, men det gör de inte heller i forskarnas texter. Källkritik används som mest explicit (med termer som *tendens* och *kvarleva*) just på B-nivå – med all sannolikhet eftersom studenterna nyligen lärt sig detta redskap och uppsatsens syfte bl.a. är att träna denna och andra grundläggande tekniker. Det finns en viss osäkerhet om redskapet källkritik, men man kan säga att det används med störst hänsyn till normerna, på gränsen till hyperkorrekt, på denna nivå. Kritiskt-dialogiskt resonemang används i 6 av 7 B-uppsatser, men är inte alltid så utvecklat.

På C-nivå används så alla de centrala medierande redskapen. Källkritiken används dock mer implicit och integrerat än på B-nivå, vilket kan ses som att studenterna har bemästrat det. Även narrativer används sparsamt, som av professionella historiker. Triaden beskrivning–tolkning–förklaring används mer medvetet och genomfört, om än inte av alla, liksom kategoriseringar. Påfallande är hur de flesta tycks ha blivit medvetna om vikten av att inte förenkla orsakssamband, dvs. studenterna använder redskapet förklaring på ett problematiserat sätt. Detta märks också i att mer avancerade dialogiska resonemang förekommer på C-nivå.

I intervjuer kommer det fram att studenter, främst på B-nivå, tycker att vissa av redskapen är svåra. Andreas säger t.ex.:

Man ska ju ha någon form av diskussion i texten. ”Jag har sett det på det här sättet, men man kan ju samtidigt se det ur den här vinkeln på grund av de här och de här sakerna.” Det tycker jag är den svåraste biten med att skriva, just att skriva andras – inte andras – men andra tankesätt. Att få ihop det i sin egen text, så att det inte låter som om man är ... För det tror jag är risken att det lätt blir att man inte står för sin åsikt, det blir varken kreti eller pleti liksom, ”Ja men man kan se ur båda synvinklarna, och det är inget fel med det” och så vidare i stället för att skriva ”Jag tycker inte det, på grund av det här och det här”.

Jag tycker jag får fram var jag står, men det är svårt språkmässigt att väva in att jag är fullt medveten att det finns andra synsätt än mitt eget. ”Jag är medveten om att min åsikt inte delas av alla.” Hur mycket tid ska man lägga ner på att diskutera andras tankesätt? Tillför det min uppsats något? (Andreas, intervju efter ventileringar av B-uppsatser)

Man kan med min terminologi säga att Andreas hellre använder argumentation än kritiskt-dialogiskt resonemang. Även Henrik uttrycker svårigheter att hantera olika perspektiv. Helena och Robert menar att det krävs viss kunskap innan man kan börja diskutera. Andra studenter kan störas av att de uppmanas att *spekulera*, vilket jag tolkat som ett försök av lärarna att få dem att komma ifrån refererandet och använda redskap som tolkning, förklaring och slutsats. Men detta är de enda fall av tänkbara motstånd mot medierande redskap (jfr Wertsch 1998:54ff) som jag har funnit, de flesta alltså på B-nivå.

Generellt kan man också se att den kritik som förekommer sällan eller aldrig riktas mot tidigare forskning (vilket jag även konstaterade i 9.2) och att de flesta värderingar är inomvetenskapliga. Över huvud taget förekommer få medierande redskap från utomvetenskapliga eller andra vetenskapliga praktiker.

9.2 Dialogicitet

I det här avsnittet analyserar jag hur dialogiciteten ter sig i studenttexterna.

9.2.1 Kedjeaspekt

Har studenterna någon möjlighet att delta i praktikgemenskapens kunskapsbygge? Positionerar de sig gentemot tidigare forskning? Här redovisas den analys som ska säga något om kedjeaspekten för studenttexterna som helheter och samtidigt något om positionering.

Enligt mina observationer uppmuntras studenterna inte direkt att bidra till den större historievetenskapliga kritiska diskussionen. I B-uppsatserna krävs inte någon forskningsöversikt, så kritik mot tidigare forskning är inte aktuell där. Från C-seminarierna har jag ett belägg på att seminarieledaren kort nämner att man kan polemisera mot tidigare forskning, och en annan att man bör resonera kring den. Annars betonas där mer att tidigare forskning ska bidra till sammanhang och formulering av frågeställningar. Det kritiska tänkandet styrs mer mot källorna.

Däremot förväntas uppsatser i ämnet bidra med empirisk kunskap. I instruktionerna för B-uppsatsen står om möjligheten att utföra ”genuin grundforskning” utifrån ”arkivmaterial som ingen tidigare har studerat” (kursbroschyr s. 19), vilket dock inte är något krav på B-nivå. I stencilen ”PM inför uppsatsskrivandet på C-nivå” talas om ”kunskapsproduktion” och krav på ”noggrant genomförd empirisk undersökning”. Läraren Ulrike säger: ”B-uppsatsen ska vara en vetenskaplig undersökning med betoning på undersökning. [...] På C-nivå ska det vara mer ’riktig vetenskap’.” En av seminarieledarna på C-nivå, Roland, har som punkt 1 i sin stencil ”Minimikrav på C-uppsatsen”: ”Att det finns en genomförd empirisk undersökning (förutsätter källmaterial)”. Vid ventileringsarna upprepas detta krav ofta. När uppsatsseminarierna går mot sitt slut säger Roland till sin grupp att ”den nya kunskap om historia som har kommit fram – det är det roligaste med att läsa uppsatserna” (HO25). Även studenter anger i intervjuer t.ex. att det anses värdefullt att ”hitta ett utforskat ämne” (Camilla).

Enligt en företrädare för institutionen är det vanligt att ”vettiga uppsatser” publiceras: ”Varje år är det nån som får pris i nån uppsatstävling och därmed publiceras.” Det förekommer också förhållandevis ofta att svenska professionella forskare refererar till empirin i studentuppsatser. På institutionen finns ett uppsatsarkiv som är sökbart via dator.

Syftet med det här avsnittet är att se på texternas potential att delta i ämnesdebatten, både i form av empiri och kritik mot tidigare forskning. Vilken roll uppsatserna i materialet verkligen spelar kan jag inte uttala mig om, men frågan är om skribenten har försökt att positionera sig gentemot tidigare forskning och placera empirin inom disciplinen historia. Här ska man komma ihåg att det är vanligt och t.o.m. värderat inom historievetenskapen att använda teorier från andra ämnen (jfr s. 187). (En mer noggrann beskrivning av metoden finns i avsn. 0.)

Resultaten visar att de allra flesta hävdanden i uppsatserna är empiriska. Teoretiska hävdanden och kritik mot tidigare forskning är däremot mycket ovanligt. Detta tyder på att studenterna inte på något annat sätt än empiriskt deltar i disciplinens interna dialog.

9.2.1.1 Texter på B-nivå

I en uppställning av de individuella uppsatserna på B-nivå kan det enligt min tolkning se ut som i Tabell 19 (nyckelbegrepp i teserna har ersatts med jokertecken främst för att anonymisera så mycket som möjligt, men även för att förkorta).

Tabell 19. Hävdanden och andra fenomen inom och utanför disciplinen i B-uppsatser, historia

Uppsats	Tes	Inom disciplinen	Utanför disciplinen
Mats (G)	Den statliga utredningen Z kom fram till resultatet Y		Sammanfattning av statlig rapport
Andreas (G)	Tidningarna X och Y rapporterade olika om brottet Z	Empiriskt hävdande	
Gunnar (G)	Utländsk press intresserade sig allt mindre för svenska riksdagsval under perioden X–Y	Empiriskt hävdande	Viss utomvetenskaplig värdering
Ann-Charlotte (G)	Den samtida pressen behandlade författaren X kritiskt, men utifrån olika ideologiska perspektiv	Empiriskt hävdande (Implicit genusperspektiv)	
Eva (VG)	Det fanns få antisemitiska tendenser i svensk press i bevakningen av fallet X	Empiriskt hävdande	
Eivor (VG)	Skilsmässodomarna under perioden X–Y påverkades inte av den nya lagen Z	Empiriskt hävdande Genusperspektiv Svagt teoretiskt hävdande	
Elisabeth (VG)	När rörelsen X växte blev den mer sekulariserad, mer samhällsanpassad och mer internationell	Empiriskt hävdande + koppling till samhällsutveckling	

De allra flesta B-uppsatser kommer fram till en slutsats byggd på en empirisk undersökning som fyller ämnets grundkriterier. I den här aspekten deltar de flesta i den ämnesdialog som lägger till en ny länk i textkedjan. Studenterna kommer med ny empiri som andra i sin tur potentiellt skulle kunna bygga på.

Ett undantag är Mats uppsats. Här dras inga slutsatser utöver vad vilken läsare som helst kan läsa ut direkt av källmaterialet, en enda statlig rapport. Uppsatsen har ju blivit godkänd, men som jag bedömer det använder han ingen historisk metod för att komma fram till ny kunskap. Hans slutsatser är rapportens slutsatser. Därmed bidrar han inte till historikernas kunskapsbygge.

En av uppsatserna (Elisabeths) innehåller något mer än övriga B-uppsatser. I sina slutsatser höjer skribenten blicken och tar in allmän samhällsutveckling. I och med detta har hon tagit ett steg mot hur professionella historiker arbetar, samtidigt som hon kan sägas delta i en vidare samhällsdebatt, en som inte bara angår historiker.

Knappast någon B-uppsats kan sägas innehålla någon form av teoretiskt hävdande från skribentens sida. Den enda ansatsen finns hos Eivor, som i slutet av sin uppsats hävdar att det genusperspektiv hon använt är fruktbart även för framtida forskning. Trots att inget krav finns på tidigare forskning, nämner en del skribenter ändå kort en del historievetenskapliga verk. Men totalt sett är det svårt att betrakta uppsatserna som inlägg i en inomvetenskaplig debatt.

9.2.1.2 Texter på C-nivå

För C-uppsatserna i materialurvalet ser det ut som i Tabell 20. Även här finns det en uppsats (Jessicas) som inte riktigt deltar i den historiska dialogen, eftersom uppsatsen kunde varit skriven i något annat ämne. I övrigt syns en tydlig skillnad mot B-uppsatser i att C-uppsatserna ofta i sin tes tillämpar historiska eller allmänvetenskapliga kategorier och teoretiska begrepp (*civilisering, genus, paternalistisk*). Här har min tolkning alltså varit ganska strikt. Det handlar inte om att studenterna endast refererat eller lokalt använt dessa begrepp, utan att de verkligen använts i undersökningens ”kärna” och återkommer i slutsatsen/tesen. Detta gäller även ”koppling till samhällsutveckling”, ”diskussion om teorival” och ”teoretiskt hävdande” i tabellen.

De senare nämnda teoretiska fenomenen har jag funnit endast i Roberts och Viktors uppsatser. Det syns inte riktigt i min formulering av tesen, men Robert ger sig in i en kritisk dialog med tidigare forskning om begreppet *kommission*. Han deltar därmed i praktikgemenskapens diskussion om kategorier. Med utgångspunkt i tidigare forskning undersöker han begreppet i sitt material och drar en slutsats som andra kan tänkas bygga vidare på. Viktor diskuterar mer huruvida de teorier han valt är användbara för hans

undersökning. Att teorierna kommer från en annan vetenskap (sociologi) är alltså normalt inom historia.

Tabell 20. Hävdanden och andra fenomen inom och utanför disciplinen, C-uppsatser i historia

Uppsats	Tes	Inom disciplinen	Utanför disciplinen
Jessica (G)	I den antika kokboken X finns näringsriktiga rekommendationer	Empiriskt hävdande – men historiskt?	Gastronomiskt och näringsfysiologiskt perspektiv
Maria (G)	Riksdagsdebatten i frågan X innehöll argument utifrån olika perspektiv [otydlig]	Empiriskt hävdande Genusteori	
Viktor (G)	Reaktionerna på olyckan X kan ses som utslag av Y-syndromet, och kan delvis tolkas med Giddens och Luhmanns teorier	Empiriskt hävdande Diskussion om teorival	Teorier
Anton (G)	Faktorerna X och Y kan ha påverkat högers inställning i frågan Y under perioden Z	Empiriskt hävdande Viss koppling till samhällsutveckling Viss värdering av tidigare forskning	
Sven (VG)	Brukspatronen X styrdes av paternalistiska ideal och var positiv till tekniska nydaningar	Empiriskt hävdande	Viss utomvetenskaplig värdering
Lars (VG)	Poliskunder under perioden Z trotsade civiliseringsprocessen, men polisen hade en dubbel roll	Empiriskt hävdande	Viss politisk tendens?
Robert (VG)	Det var en kommission och inte en kommissorialrätt som löste tvisten X	Empiriskt hävdande Teoretiskt hävdande	

Det finns också en ansats till diskussion med tidigare forskning i Antons uppsats: en jämförelse mellan två olika forskare, där Anton tar ställning för den ena. Detta görs i slutavsnittet och är därmed ganska centralt, men ingår inte i frågeställningar eller tes, varför jag inte heller kallar detta för teoretiskt hävdande. Dessutom använder Maria genusteori, men hävdar inte något på en teoretisk nivå.

9.2.1.3 Utveckling

Redan på B-nivå kan studenter delta i det gemensamma kunskapsbygget, eftersom de ofta har unika källor. Texternas potential att delta i en inom-historisk debatt på en mer teoretisk eller principiell nivå är däremot svag,

men något starkare i C-uppsatser. Kritik mot tidigare forskning är sällsynt, och endast en student, på C-nivå, kan sägas komma med ett teoretiskt hävdande. Även i forskarnas texter är det dock sällsynt med kritik mot tidigare forskning och teoretiska hävdanden.

Det utomvetenskapliga inslaget är mycket litet. Det minskar dock inte till C-nivå.

9.2.2 Perspektivaspekt

Interpersonella markörer som visar perspektiv är inget utmärkande drag för studenttexterna i historia, vilket de var i analysen av nationalekonomi. Värdena är här mycket låga, går inte att koppla till något fenomen motsvarande gemensamt handlande (se s. 74), och kommer därför inte att redovisas. Dialogiska strukturer med ett kritiskt läsarperspektiv är desto mer framträdande. Efter en redovisning av dessa följer en kvantitativ analys av perspektivmarkörer och adversativa konnektiver. Perspektivmarkörerna mer än fördubblas från A- till C-nivå.

9.2.2.1 Läsarperspektiv

Växlande perspektiv kan bl.a. manifesteras i texten genom dialogiska strukturer med ett tänkt kritisk läsarperspektiv som bemöts av skribenten. Sådana här fall av en påtaglig läsarröst, direkt besvarad och bemött av skribenten, finns det en mängd i uppsatserna, men även i viss utsträckning i texter från A-nivå (epistemiska markörer med Courier, adversativa konnektiver understrukna):

(147) Dialogiska strukturer, minimala

Man kan ställa sig kritisk till om informationen kommittén erhöll i omfattning och urval var riktig, men då uppsatsens tyngdpunkt ligger i att se ur kommitténs synvinkel synes detta mindre viktigt. (Mats, B-uppsats s. 1, mina markeringar)

Detta verktyg kan ses som godtyckligt och en aning trubbigt men kan möjligen underlätta tolkningar av [personens] kommentarer till besvären. (Viktor, C-uppsats s. 9, mina markeringar)

Naturligtvis hade det varit intressant att jämföra det oroliga 1917 med ett annat år [...] men under arbetets gång har jag insett att det var bäst att begränsa mig till månaderna januari, maj, augusti och oktober 1917. (Lars, C-uppsats s. 6, mina markeringar)

Ett uppenbart problem är att klassificera och avgränsa *ett* argument. För mitt syfte räcker det dock att peka på vilka argument som dominerar, varför enstaka felklassificeringar inte torde påverka resultatet. (Robert, C-uppsats s. 5, kursiv i orig., övriga markeringar mina)

I de två första citaten markerar skribenten den tänkta läsarkritiken (t.ex. att analysverktyget är trubbigt) med en gardering och sitt eget försvar med en

adversativ konnektiv. Det uppstår en tydlig alteritet mellan den tänkta läsaren och skribenten. I de två senare citaten förses läsarrösten i stället med säkerhetsmarkör, medan försvaret fortfarande har adversativ konnektiv. Här intar skribenterna en större intersubjektivitet med läsarens kritik. Skribenten kan alltså med epistemiska markörer ange olika grader av alteritet eller intersubjektivitet med sina läsare.

Det händer också att skribenten stannar vid att visa intersubjektivitet om en brist i sin egen undersökning, utan att komma med försvar. Det är då inte en helt utvecklad dialogisk struktur, utan mer en påtalig läsarröst som framför kritik som skribenten håller med om, medan hans egen replik är implicit. Man kan kalla detta medvetenhet om brist. Även angivande av motiv kan ses som en sorts ofullgången dialogisk struktur, där i stället läsarens fråga eller kritik (Varför har du gjort så här?) är implicit. I följande citat finns exempel på både fullständiga dialogiska strukturer, medvetenhet om brist och motiv:

(148) Dialogiska strukturer med motiv och medvetenhet om brist

Turerna har *onekligen* varit många kring frågan och därav har det blivit nödvändigt att begränsa sig och välja infallsvinkel. Mitt val har hamnat på ett högerperspektiv och de ovan nämnda årtalen. Valet att se uppsatsen från ett högerperspektiv kan i mångt och mycket förklaras av att högern i princip dominerar den första kammaren [...] *visst* fanns det några få inslag av liberala krafter och politiska vildar i kammaren, *men* i sin helhet måste *trots* allt första kammaren kunna sägas representera högern. *Förvisso* fanns *även* konservativa krafter i andra kammaren, *men* jag har avgränsat mig till första kammaren på grund av tid och utrymme. Vidare bör påpekas att första kammaren bestod av olika fraktioner [...], högern kan så att säga inte anses representera ett enhetligt parti. *Men* vilken betydelse ledamöternas tillhörighet till en viss fraktion hade för svängningen kommer inte att beröras. Detta på grund av att partitillhörigheten *torde* ha mindre betydelse för sociala frågor [...]. (Anton, C-uppsats s. 1, mina markeringar)

Jag ska direkt påpeka att denna student, Anton, använder dialogiska strukturer mer än de flesta, vilket bl.a. märks i citatet. Det inleds dock med ett motiv för avgränsning och ett för perspektivval, markerade med *därav* respektive den explicita språkhandlingen *förklaras*. (Bakom ordet *förklaras* kan även anas en implicit läsarfråga, och bakom *onekligen* en vilja att visa intersubjektivitet.) Därefter kommer två explicita fall av kritiskt läsarperspektiv, markerade med *visst* respektive *förvisso*, följda av svar, markerade med *men*. Nästa mening består närmast av medvetenhet om brist och är explicit markerad med ”bör påpekas”. Följande mening börjar visserligen med en adversativ konnektiv, men kan inte klassificeras som svar, eftersom den inte bemöter kritiken i föregående mening. Även här handlar det snarast om medvetenhet om brist. I sista meningen finns ett motiv till denna brist, markerat med ”på grund av” och en gardering. Här syns en tydlig dialog mellan den tänkta läsaren och skribentens egen röst, dvs. hur synsätten möts mycket tätt (mellan satser/meningar).

Det är också mycket vanligt att studenterna motiverar och försvarar avgränsningen av sitt käll- och metodval genom att svara på den implicita kritiska frågan Varför har du *inte* gjort det här? I sin enklaste form kan det så ut så här:

(149) Motiv

Den enda nordiska tidning på mikrofilmsavdelningen från samma period är finska *Hufvudstadsbladet*; i den är emellertid valbevakningen så omfattande att den mycket illa lämpar sig för jämförelser med utomnordiska tidningar. (Gunnar, B-uppsats s. 2, kursiv i orig., övriga markeringar mina)

Det skulle givetvis vara intressant att även studera kyrkans syn på medlingsfrågan, men det finns det inte utrymme för inom ramen för denna uppsats. (Maria, C-uppsats s. 6, mina markeringar)

I det första citatet svarar skribenten på den implicita läsarfågan ”Varför har du inte använt *Hufvudstadsbladet*?” I det andra hänvisar skribenten till det jag kallar ramaspekten, dvs. begränsningarna i utrymme och arbetsinsats (se s. 154).

Även osäkra studenter tycks kunna lägga in en förhållandevis påtaglig läsarröst; en sådan skribent är Mats (se exempel (147)).

Dialogiska strukturer med läsarperspektiv är mer frekvent i C-uppsatserna: ca nio fall per uppsats mot ca tre i B-uppsatserna. I C-uppsatserna finns dialogiska strukturer även mer spridda i uppsatsens olika avsnitt. De är också mycket ojämnt fördelade mellan skribenter, även om det är ganska tydligt att samtliga VG-studenter här använder dialogiska strukturer flitigt.

I flera av exemplen har vi sett olika sätt att språkligt strukturera och markera dessa inslag i uppsatsen. Bland annat kan man konstatera att skribentens svar och försvar mot kritik ofta markeras med adversativ konnektiv. I vissa fall markeras alltså mest alteritet, i vissa fall intersubjektivitet.

När alteritet är mest aktuell markeras den påtagliga läsarrösten t.ex. med ”visserligen”, ”kan ses som” eller ”man kan ställa sig kritisk till”. I samtliga dessa fall finns ett utslag av positionering. Någon ser något ur ett visst perspektiv eller ställer sig i förhållande till något. Jag menar alltså att skribenten tillfälligt antar läsarens perspektiv och ger röst åt dennas kommande invändningar. Fler exempel på sådana uttryck är ”det kan tyckas”, ”en invändning kan vara”, ”man kan hävda att ...” och ”kan förefalla förbryllande”. I många fall finns alltså också en explicit språkhandling i dessa uttryck: hävdande, invändning etc. Dessutom finns det ibland ett upplevelseverb som samtidigt utgör en gardering: *tycka*, *förefalla*, *se*. Ofta finns det också en gardering i ett *kan*.

När intersubjektivitet är det mest aktuella kan det markeras med adverb som *givetvis* (se även ”ett *uppenbart* problem” i exempel (147)) och adjektiv som *intressant* eller andra värdeord. Dessutom förekommer ogarderade påståenden som man kan tolka som ett sätt att markera gemensamma värderingar, t.ex. ”Här föreligger en risk för subjektiva bedömningar”. Detta kan

ses som en gemensam röst som uttrycker värderingar som t.ex. Vetenskaplighet utesluter subjektiva värderingar. Men det klart mest frekventa är talarattitydsadverbial som *naturligtvis*, *onekligen*, *säkerligen*, *rimligtvis*, *som bekant*. De antyder att skribenten och läsaren delar de kunskaper och uppfattningar som ligger till grund för ett uttalande. De flesta av dessa kan kallas *säkerhetsmarkörer* (dock inte t.ex. *rimligtvis*).

9.2.2.2 Perspektivmarkörer och adversativa konnektiver

Den kvantitativa analysen av perspektivaspekten visar för det första att studenterna på A–C-nivå använder 11 adversativa konnektiver per 1 000 ord, en frekvens som ligger fast över terminerna. Konnektiverna ingår ibland i kritiskt-dialogiska resonemang som jag visat exempel på i (142)–(143), men även i kortare perspektivskiften:

(150) Adversativa konnektiver

Detta innebar på intet sätt att rätten såg allvarigare på misshandeln än tidigare, men man kan skönja en tendens till viljan att anmäla, även om flertalet fall togs tillbaka. (Eivor B-uppsats s. 13, mina markeringar)

Att förslaget urvattnades för att passa kritikerna tycktes trotsallt [så!] inte fått gehör, snarare tvärtom. (Anton C-uppsats s. 25, mina markeringar)

För det andra ökar användningen av perspektivmarkörer markant: från 10 per 1 000 ord på A-nivå till 15 på B-nivå och 25 på C-nivå. Detta ska naturligtvis ses i förhållande till de texter som skrivs, på A-nivå tentasvar som refererar och diskuterar kurslitteratur, och i övrigt uppsatser med unikt källmaterial samt referat och diskussioner om sekundärkällor.

I texterna från A-nivå består många av perspektivmarkörerna därmed av referatmarkörer, ofta av i princip en källa i taget, men även markörer för perspektiv inom den refererade källan, t.ex. ”DENNA SYN PÅ VÄRLDEN hade en stark inverkan på HUR KYRKOMÄNNEN SÅG PÅ äktenskapet” (Helena, A-text s. 2). I flera texter anger skribenterna också sitt eget perspektiv, ibland i alteritet med ett annat (som i exempel (143)), ibland i intersubjektivitet (som när Camilla tar ställning för kurslitteraturen, se s. 262).

För uppsatser är situationen alltså delvis en annan. Totalt kan man se att i de flesta B-uppsatser och i stort sett alla C-uppsatser ställs perspektiv emot varandra. Även här händer det dock att ett och samma perspektiv, t.ex. från en viss källa, kvarstår genom ett textparti. Men i de knappt hälften av uppsatserna som undersöker just synen på en företeelse (jfr 9.2), växlar ofta perspektivet även inom beskrivningarna ur primärkällorna:

(151) Divergerande perspektiv i beskrivning av källor

I ÖSTGÖTA CORRESPONDENTEN [...] REDOGJORDES för hur illa Dreyfus och hans hustru behandlades innan domen, samt en stark skepsis mot krigsrättegången 1894. [not till källa] SYDSVENSKA DAGBLADET SNÄLLPOSTEN ÅTERGAV en helt annan

bild. HÄR ARGUMENTERADES FÖR Dreyfus som skyldig [...] (Eva B-uppsats s. 11, mina markeringar)

Även i referat av tidigare forskning håller skribenterna i vissa avsnitt kvar samma perspektiv, medan de i andra avsnitt ställs emot varandra:

(152) Divergerande perspektiv i referat av tidigare forskning

Att SOM HARNESK HÄVDA att husbonden hade skyldighet att erbjuda den anställde politisk säkerhet och materiell trygghet borde ENLIGT MOLIN innebära att arbetaren skulle ha haft en motsvarande rättighet. Istället är det, MENAR HAN, rimligare att antaga att [...] (Sven, C-uppsats s. 7, mina markeringar)

I vissa fall kan man också se angivna perspektiv som vittnar om att studenterna har börjat bemästra den historievetenskapliga värderingen att man bör problematisera och pröva olika perspektiv:

(153) Problematisering av perspektiv

Detta handlande kan tyckas oskyldigt I EN NUTIDA BETRAKTARES ÖGON men tillrättavisningen konstapel 470 fick var allvarlig. (Lars, C-uppsats s. 15, mina markeringar)

Flera dylika fall ingår i de kritiskt-dialogiska resonemangen, som jag här inte ger fler exempel på, men som alltså präglar en hel del av intrycket av perspektivskiftena i dessa texter.

I valet av perspektivmarkörer kan man också lägga märke till en viss utveckling. På A-nivå används flitigt markörer som ”Hellström skriver att” (en typ som professionella forskare enligt min allmänna bedömning sällan använder), ”tycker jag” och även ett ”tyckte dom”. På C-nivå har denna utomakademiska diskurs i stort sett bytts ut mot en mer akademisk, med markörer som ”hävdar Almquist” och ”skulle kunna tolkas som”.

9.2.2.3 Utveckling

Båda delanalyserna av perspektivaspekten tyder på att mångfalden av perspektiv ökar i texterna från A- till C-nivå. Eftersom B-uppsatserna intar ett mellanläge, kan det inte vara endast genreskillnaden mellan hemtenta och uppsats som påverkar, utan det tycks verkligen handla om en utveckling. Inte bara antalet perspektiv ökar, utan även tendensen att ställa dem emot varandra. På A-nivå används t.ex. ofta perspektivmarkörer i form av referatmarkörer – ibland formade av en utomakademisk diskurs – som anger en källa genomgående i ett textparti, medan C-uppsatserna oftare innehåller divergerande perspektiv inom samma textparti och dessutom perspektivmarkörer mer präglade av en akademisk diskurs.

9.2.3 Manifest dialogicitet

Hur använder studenterna citat och referat av primära och sekundära källor? Hur förhåller de sig till dessa källor? Ett resultat av undervisningsobservationer och intervjuer med lärare är att det är centralt hur studenterna förhåller sig till primär- och sekundärkällor. Lärarna talade bl.a. om att studenterna ”gärna vill ta en bok i taget” och ”rapar upp materialet” samt att kraven innebär att ”göra något av materialet, inte bara återge det”. Ett kännetecken för en lyckad historiestudent skulle därmed kunna beskrivas som säkerhet om hur man bör förhålla sig till källor. Förmågan att kunna analysera, generalisera och kritiskt granska källor är förstås viktig för alla forskare och uppsatsskribenter, men kanske särskilt inom historia med ämnets starka beroende av källmaterial.

Den här analysen kan också säga något om kunskapssynen: finns det tecken på att studenter betraktar källornas utsagor som fakta, eller har de socialiserats in i praktikgemenskapens problematiserande syn med källkritik, pluralism osv.?

Analyskategorierna är självständig röst, generalisering/sammanfattning, kommenterat referat, okommenterat referat och citat. Metoden beskrivs närmare på s. 63. Kvantifieringen är grov och bygger på hur många gånger en skribent växlar mellan de olika kategorierna.

Resultaten är bl.a. att C-studenterna hanterar sina källor mer självständigt och att studenterna med betyget VG växlar mycket och tätt mellan de olika kategorierna, främst mellan citat och självständig röst.

9.2.3.1 Studenttexter på A-nivå

A-texten tillhör en annan genre än uppsatsens, nämligen hemtentans. Texterna är skrivna som examination på en temakurs eller teori- och metodkurs (jfr 1.1.2.1). Det som här gör hemtentan, mer än salsskrivningen, lik uppsatsen är bl.a. att den författas på valfri plats utan salsskrivningens fasta tidsram. Studenterna har därmed tillgång till litteraturen, varför man kan förvänta sig en hel del citat och referat.

Citat förekommer dock i stort sett inte alls (endast två citat i hela materialet från A-nivå). Texterna består till största delen av okommenterat referat och kommenterat referat, vilket får sägas vara väntat för tentasvar.

A-texterna innehåller även förvånansvärt mycket av självständig röst; ca 25 % av växlingarna sker till denna nivå. Ofta finns partier med högre självständighet mot slutet av texten, dvs. först refereras litteraturen och därefter ger skribenten någon form av eget bidrag.

Det finns dock stor spännvidd i kvantitet och kvalitet i skribenternas självständiga avsnitt. När det gäller kvantitet har jag kontrollerat att studenter som fått rest på tentan i stort sett aldrig når denna nivå.⁷⁵ När det gäller

⁷⁵ I de hemtentor som inte blev godkända (dvs. texter utanför materialurvalet) är det påfallande att skribenterna ”fastnat” i okommenterat referat.

kvalitet märks att VG-studenterna låter betydligt mer socialiserade än sina kamrater, bl.a. genom att ansluta mer till en akademisk diskurs. En fråga om bl.a. ”hur Cluny-klostrets verksamhet påverkat den sociala och ekonomiska utvecklingen” besvarar de flesta med så att säga närsynta referat av kurslitteraturen (dvs. okommenterat referat), ofta vad gäller ganska specifika fenomen:

(154) Tentasvar dominerat av okommenterat referat

Runt 950 ändrades denna bild. Utbyte av land sjönk kraftigt medan donationer och landförsäljning istället ökade. Denna ökning förklarar Bois med att en ekonomisk kris rådde i landet. Hungersnöd gjorde att bönderna helt enkelt inte kunde försörja sig. Att speciellt donationer till klostret blev vanliga hade två orsaker, menar Bois [...] (Helena, A-text s. 4)

En av VG-studenterna avslutar sitt svar på en betydligt högre abstraktionsnivå (vilket tolkats som självständig röst):⁷⁶

(155) Tentasvar med självständig röst

Att denna förändring kunde äga rum anser jag bero på att både aristokraterna och Kyrkan vann på denna utveckling. Först och främst ska man komma ihåg att skiljelinjen mellan aristokratin och Kyrkan inte var så tydlig i och med att Kyrkans män undantagslöst kom från aristokratfamiljerna. I och med sin maktställning och sin utökade rikedom kunde Kyrkan inte enbart se till den andliga världen, den var nämligen i högsta grad inblandad i den världsliga. Detta förklarar deras kompromisser som inte skulle ha behövts om de enbart vore en religiös inrättning utan världsliga intressen.

[...]

Slutsatsen bör vara att den kristna organisationen hade en betydelsefull roll som drivkraft till bildandet av det feodala samhället. (Jenny, A-text s. 7)

När G-skribenter använder en självständig röst är det ofta på ett mer utomvetenskapligt sätt och betydligt kortare: ”Jag tror, precis som Bois säger i boken, att detta aktiva deltagande i samhället utanför murarna mer eller mindre påtvingades klostret [...]” (Camilla, A-text). Det här exemplet självständighetsgrad kan ifrågasättas. Det är så att säga ofarligt att hålla med kurslitteraturen. Det har ändå räknats till självständig röst i och med att det innehåller författarreferens samt att det står för ett försök att förhålla sig till litteraturen, se den utifrån och granska den.

Detta gäller även nästa exempel ur Henriks tentasvar. Jag har en god bild av Henriks skrivande och kunskapssyn, eftersom jag följde honom i tre terminer (han avslutade dock inte sin C-uppsats under perioden). Han hade en oproblematiserad kunskapssyn och tyckte bl.a. att det var självklart att man på tentorna skrev ”allt som kommer upp”, dvs. han hade en redovisande strategi som märktes tydligt i texterna. Här är en del av hans svar på en tentafråga som avslutas ”Du bör i ditt svar ta ställning till påståendena att

⁷⁶ Att det är Jennys egen slutsats som avslutar exemplet bekräftar hon i en intervju, ”Dessutom är det en slutsats från två böcker”, dvs. en sorts syntes.

reduktionen etc innebar 1) 'en borgerlig revolution', 2) att 'bondefriheten säkrades' [...]” (Hemtenta II, Stormaktstiden):

(156) Ställningstagande i hemtentasvar

Svenska bönder ansågs tillhöra vinnare av reduktionen. Bondefriheten säkrades, eller? Tveksamt om den verkliga gjorde det! Och tveksamt om friheten var i någon farozon! (Henrik, A-text s. 2)

Henrik har troligen stimulerats till detta ställningstagande av tentans formuleringar. De flesta tentor uppmanar som jag nämnt studenterna att *diskutera* (jfr sid. 212), men vad det kravet innebär tycks studenter som Henrik omedvetna om. Det är därför anmärkningsvärt att han här (mot slutet av termin 1) plötsligt gör försök till ställningstagande, vilket han knappast gör senare under utbildningen. Den enda rimliga förklaringen finner jag alltså i tentans formulering, som så att säga tvingar till ett ställningstagande.

I tentans andra fråga är kravet ännu tydligare, i en begäran om val mellan två alternativ: ”Är det bilden av enhetsstaten eller konglomeratstaten som kommer närmast sanningen?” Mycket riktigt finner vi här ett av Henriks andra ställningstaganden, en sällsynt självständig röst: ”Jag bedömer Sveriges stormaktsvälde som en konglomeratstat.” (Henrik, A-text.) Han argumenterar även lite för denna ståndpunkt. Jag ser alltså detta som ett exempel på hur lärarna ibland lyckas stimulera självständigt tänkande som har ett samband med kunskapssynen (märk formuleringen ”närmast sanningen”).

Vad man också kan lägga märke till i exemplet ovan är Henriks anslutning till en utomakademisk diskurs. Han försöker göra ett inomakademiskt ställningstagande, men lyckas inte ge sitt svar en akademisk form.

9.2.3.2 Studenttexter på B-nivå

I B-uppsatserna finns som regel ett bakgrundsavsnitt som består av basfakta och tidigare forskning på ett oproblematiserat och icke teoretiskt plan, eftersom något annat inte krävs på B-nivå. Men något mer medvetna skribenter lyckas koppla denna bakgrund till den egna undersökningen och på annat sätt komma med mer självständiga inlägg redan här. I undersökningsdelen växlar många kraftigt mellan källnära och självständiga inslag. Ett par G-studenter håller sig dock mest på en refererande nivå. Sammanfattningen har sedan ofta inslag av slutsatser och diskussion, dvs. en mer självständig nivå. Här har möjligen G-studenterna mer av generalisering/sammanfattning.

VG-skribenterna använder mer citat än G-skribenterna (ca 25 % respektive ca 15 %) och även något fler än på C-nivå (där max 20 %). Detta resultat är knappast väntat, men det tycks ha ett samband med dels vad man kan kalla ett deduktivt diskursmönster (se s. 265 nedan), dels tendensen att växla tätt mellan citat och självständig röst:

(157) Täta växlingar mellan citat och självständig röst, B-uppsats

Vidare beskriver hustru Pettersson de följder som misshandeln fått:

”[---] att ifrågavarande åkommor varit av så svår beskaffenhet, att de hindrat henne under 14 dagars tid, att söka läkarvård, [---]” [not till källa]

Trots att detta fall slutade med förlikning, så uppvisar det en tendens att misshandeln var någonting man inte bara kunde, utan snarare borde ta upp. (Eivor, B-uppsats s. 15)

Direkt efter citatet gör Eivor en tolkning om en tendens i källorna, dvs. hon växlar till självständig röst. Sådana här direkta växlingar mellan citat och självständig röst finns det alltså många av i de uppsatser som samtidigt innehåller många citat och fått VG.

Intressant att diskutera är här också vilken norm som gäller användningen av citat. Betygsättningen baserar sig naturligtvis på en mängd faktorer, men det kan ändå inte vara så att många citat automatiskt drar ner betyget. En faktor här kan vara att många citat ger lärarna ett övertygande intryck om studenten integrerat kan tolka och tyda källorna.

Normen togs upp vid ventileringen av en av uppsatserna, då Eivor fick kritik för många långa citat (se s. 214.). Hon uppgav då som motiv att hon ville ge en levande bild av källorna. Seminarielidaren Per sa att ”referat ofta är att föredra”, att texten bör kunna stå för sig själv utan citat, men att man kan använda citat när man vill fästa vikt vid något. Vid intervjun efteråt var Eivor lite bitter; hon visste då ännu inte att hon skulle få VG, men examinatorn hade sagt att ”om det stupar, stupar det på referatet”. Hon tyckte att hon borde ha fått information om denna norm tidigare och att hon kunde ha sparat tid på att referera i stället. Att uppsatser med många citat kan få VG är uppenbart. Men mitt intryck är att citaten inte kan ses som en isolerad företeelse. Rimligen är det hur de används som är det viktiga.

Andelen referat i B-uppsatserna är ca 30 %, med en majoritet okommenterade referat, och generalisering/sammanfattning står för ca 15 % av växlingarna.

Totalt sett växlar studenterna på B-nivå till den självständiga rösten ungefär lika många gånger (ca 25 %) som på A-nivå. Detta ska ses mot bakgrund av att det handlar om en annan genre. Visserligen är material- och metodavsnitt inte analyserade (se s. 63), men en uppsats är längre än ett tentasvar, och i en historieuppsats finns det partier som kräver genomgång av källor, bakgrund m.m. Det är alltså oklart om likheten beror på en genreskillnad eller på att studenterna inte har utvecklats.

I B-uppsatserna finns, liksom på A-nivå, en skillnad i hur socialiserad den självständiga rösten hunnit bli. Så här kan det låta i B-uppsatser med betyg G:

(158) Självständig röst i B-uppsatser med betyg G

Jag tycker att de [så!] ganska hånfulla kritiken som riktas mot henne gör att man får känslan att hon inte riktigt tas på allvar. (Ann-Charlotte, B-uppsats s. 14)

Det måste, kanske något oväntat, konstateras att *New York Times'* bevakning av de svenska riksdagsvalen generellt är bättre än *Le Figaros*. (Gunnar, B-uppsats s. 17)

Min teori i denna undersökning är att Sala Allehanda skriver mer och utförligare om [brottslingarna] än vad Dagens Nyheter gör. [...] Följdaktligen [så!] tror jag att SAH:s pressrapportering är mer subjektiv och präglas av för mycket lokal färgning. (Andreas, B-uppsats s. 3)

Här menar jag alltså att texterna präglas av en utomakademisk diskurs med formuleringar som ”jag tycker”, ”får känslan av”, ”bättre” och ”för mycket”. Dessutom visar Andreas en osäkerhet om den akademiska diskursen när han använder ordet *teori* i stället för *hypotes*. VG-skribenterna förefaller åtminstone säkrare:

(159) Självständig röst i B-uppsatser med betyg VG

”Kanske voro vi ibland alltför ivriga, gåvo för mycket av vår tid till SFS” skriver hon [not till källa], vilket jag tolkar som ett sätt att ursäkta sig för gången fanatism, och jag anar att kritik ligger i botten. (Elisabeth, B-uppsats s. 20)

Enligt min tolkning är denna artikel [not till källa], tillsammans med många andra denne skribent låtit publicera, klart antisemitisk även om han svär sig fri från detta. Troligtvis har han kommit i kontakt med starkare uttryck i den franska pressen. [Belägg för slutsatsen] Sydsvenska Dagbladet är således den tidning som har antisemitiska tendenser. (Eva, B-uppsats s. 17)

Bortsett från de möjligheter kvinnan kunde få till skilsmässa genom försåt eller stämpling mot sitt liv och de fall av misshandel som eventuellt kunde gå igenom direkt via Kungl Maj:t, har jag i mitt undersökningsmaterial inte funnit några belägg för att misshandeln som sådan skulle påverka rättens utslag. (Eivor, B-uppsats s. 19)

De här studenterna ansluter mer till en akademisk diskurs. Jämfört med citaten ur G-uppsatser ovan kan vi se att argumentation, stilnivå och ordval skiljer sig åt samt att garderingarna är mer inomakademiska (om garderingar, se 9.2.1). Man kan också säga att dessa studenters deltagarroll är en annan, mer socialiserad.

Man kan också studera hur studenterna behandlar källorna mer generellt. En tendens verkar vara att vissa studenter (främst med VG, men även någon med G) använder vad man kunde kalla ett deduktivt diskursmönster (se t.ex. Jansson 2001) i sina växlingar. Här vill jag poängtera dels att jag inte uttalar mig om skribentens kognitiva process (dvs. om hon arbetat enligt en deduktiv eller induktiv strategi), dels att jag inte i första hand avser strukturen på makronivå. Vad jag tycker mig se är en återkommande struktur oftast på mikronivå, ungefär från några meningar upp till någon sida i omfång. Mönstret består i att skribenten först presenterar en generalisering, iakttagelse, tolkning eller slutsats och därefter stöd för denna, i detta fall i form av citat och referat. Det handlar alltså om hur t.ex. en slutsats presenteras, inte hur studenten har arbetat sig fram till den.

Det normala är att studenterna använder ett induktivt mönster, dvs. de presenterar först referat och citat och sedan den mer generella iakttagelse man kan göra utifrån dessa:

(160) Induktivt diskursmönster

Första sidan [not till källa] tar till största delen upp mordet i Tillberga på en präst och dennes fru. [Brottslingarna] får endast det nedre hörnet (högra) som utrymme på sidan och här beskrivs ett misstänkt besök på en bensinstation. Vidare skriver man ett fåtal rader om att liket efter [offret] skall obduceras för att avgöra hans ställningar vid varje skott som träffat honom.

På sista sidan [not till källa] tar man upp att spaningsledningen endast har negativa upplysningar samt att flyktbilen var falskregistrerad. Resten av spalten tas upp av en intervju med det mackbiträde som tror sig ha sett Salaligan och den flyktbil som senare påträffats.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att det skrivs på ett någorlunda objektivt sätt men dock väldigt kortfattat. Man lägger stor vikt vid flyktbilen och vid vad det intervjuade vittnet har sett och sagt. (Andreas, B-uppsats s. 10)

Först går skribenten här igenom vad källan säger i ett okommenterat referat. I sista stycket gör han en någorlunda självständig bedömning av källans uppgifter, dvs. självständig röst (det hade kunnat vara kategorin sammanfattning om inte bedömningen av nyheterna som kortfattade varit med).

Den deduktiva strukturen återkommer tillräckligt mycket för att det ska kunna kallas ett mönster. De flesta som använder detta mönster gör det på mikronivå:

(161) Deduktivt diskursmönster, mikronivå, B-uppsatser

Kommentarerna till valutslaget 1979 är långt färre än de var 1976, och mycket mindre utförliga. Inför valet kallar New York Times de gångna tre åren för Sveriges ”ickesocialistiska experiment” [not till källa] När det står klart att det blir en ny borgerlig regering konstateras åter att alla svenska partier ligger relativt långt till vänster: ”Sverige fortsätter höger om vänster” [not till källa] (Gunnar, B-uppsats s. 11)

Att undertrycka sin egen sorg är ett återkommande tema – vilket jag tolkar som ett förtydligande av scoutlagens ”en scoutflicka är [---] vid gott humör, även om hon har svårigheter att övervinna”. Detta tema återfinns i noveller och i lägerrapporter, men också i vers- och poesiform. ”Kommer så sorgens tider; vet att din sorg är din; Vet att du glädje sprider; blott med ditt solskenssinn”, lyder några strofer [not till källa] och i en annan beskrivs en väns positiva drag och hennes sätt att hantera sorg [...] (Elisabeth, B-uppsats s. 7, kursiv i orig.)

Gunnar gör först en sammanfattande jämförelse med en tidigare period (generalisering/sammanfattning) för att sedan ge exempel ur två olika källor (citat respektive okommenterat referat).⁷⁷ Elisabeth kursiverar kärnan i sin iakttagelse (ett genomgående grepp i uppsatsen) och gör en tolkande koppling. Hon anger därefter övergripande vilka källor som är aktuella. Allt detta

⁷⁷ Båda noterna går till New York Times, men olika datum.

har jag kategoriserat som självständig röst. Till slut återger hon konkreta citat som tolkningen baserar sig på. Även Elisabeth behandlar flera källor på detta korta utrymme.⁷⁸

Här kan man alltså även lägga märke till hur skribenterna – efter den korta generella iakttagelsen – behandlar flera källor i taget. Annars är det vanliga snarare den ovanstående modellen, som i exempel (160), att ägna minst ett stycke åt respektive källa. Det deduktiva mönstret verkar alltså ha ett samband med ett mer övergripande angreppssätt.

Vissa studenter använder ett deduktivt mönster på makronivå. Så här ser början av ett undersökningsavsnitt ut:

(162) Deduktivt diskursmönster, makronivå, B-uppsats

Trots att även obetydlig misshandel faktiskt var straffbar verkar inte misshandel i sig ha utgjort någon skilsmässogrund vid prövningen i underrätt. Följande fall belyser varför.

Hustru Amalia Ulrika Lindström försökte år 1865 att få en förnyad prövning av sitt tidigare yrkande om skilsmässa och ansvar för misshandel. Utslaget lyder: [citat] (Eivor, B-uppsats s. 5)

Denna skribent inleder (efter en kort definition) sitt undersökningsavsnitt med slutsatsen som här finns i första stycket. Som stöd och exempel kommer sedan ett okommenterat referat och ett citat. Slutsatsen känner vi igen från sista citatet i exempel (159), där den var hämtad från sammanfattningen. Denna skribent har alltså en deduktiv struktur på makronivå, där hon lägger sin primära slutsats både först och sist i uppsatsen. Däremot strukturerar hon mer konventionellt inom uppsatsen.

Jag har sett vissa tendenser till att studenter som totalt har bara en eller ett par källor lätt fastnar i ett närsynt refererande (jfr Lea & Street 1998:7). En av B-uppsatserna som fått G består i stort sett endast av ett referat och sammanfattning av en statlig rapport. Till och med på makronivå syns spår av källan; centrala rubriker är Problem och Åtgärder, dvs. rubriker närmare genren rapport än uppsats. Det som kallas Analys är två korta stycken med sammanfattning/generalisering och kommenterat referat. Källan lyser även igenom på stilnivå i hög utsträckning. Att vara beroende av en enda källa kan alltså ha gjort det svårare för denna student att höja blicken. (Att detta gäller fler skribenter visar jag under 9.2.3.3.)

9.2.3.3 Studenttexter på C-nivå

Liksom på B-nivå finns mest av självständig röst i uppsatsens början och slut, här främst i slutet, medan undersökningsdelen håller sig närmare källorna. De som över huvud taget har ett bakgrundsavsnitt håller detta betydligt kortare än i B-uppsatsen. I stället finns här i alla uppsatser ett tidigare forskningsavsnitt som kan vara av olika karaktär och omfång, men som all-

⁷⁸ Formuleringen ”en annan” syftar på en annan källa, inte på en annan strof.

tid pendlar mellan källor och självständiga inslag. I undersökningsdelen fortsätter denna pendling, med en ganska jämn fördelning mellan kategorierna i VG-gruppen. G-studenterna har här en större andel okommenterat referat (ca 40 %) och en mindre andel självständig röst (ca 20 %). I undersökningsavsnittet finns även en något större andel citat än i övriga avsnitt, främst hos VG-studenterna. De avslutande avsnitten, som har olika rubriker, oftast Analys, innehåller genomgående generalisering/sammanfattning och självständig röst.

Tendensen att VG-studenterna citerar mer är inte så stark som på B-nivå. Totalt citerar både studenter med betyg G och VG lika mycket, men i undersökningsdelen citerar VG-studenterna något mer (ca 5 procentandelar mer; medan G-studenterna har fler citat i Tidigare forskning och Bakgrund).

De tre VG-skribenterna citerar på olika sätt. En av dem har långa citat ur ett fåtal källor. En varvar korta citat ur många olika källor med referat och självständiga inslag. Den tredje har ytterst korta citat, integrerade i referat och tolkningar. Det de ändå har gemensamt är förmågan att nära koppla ihop källor med självständiga iakttagelser och en viss tendens till deduktivt diskursmönster. Detta har de alltså också gemensamt med de studenter på B-nivå som både använde många citat och hade VG i betyg.

Det deduktiva mönstret kan se ut så här på C-nivå (ur en VG-uppsats om en brukspatron):

(163) Deduktivt diskursmönster, C-uppsats

Intervjun med den gamla forsbackabon [not till källa] handlar främst om tider som ligger efter den här behandlade perioden. Ändå illustrerar den med stor tydlighet att bruket var ett samhälle som kännetecknades av mycket klart uppdragna gränser mellan de olika befolkningskategorierna. Nedifrån räknat var rangordningen arbetare, förmän, tjänstemän på kontoret och – allra överst och i en värld för sig – brukspatronen och det övriga herrskapet i herrgården.

En i sammanhanget mycket belysande detalj är hur man skötte tvätten i de olika hushållen. Som redovisats fanns det särskilda tvättstugor för de anställda men många valde att sommartid tvätta och byka i stora grytor nere vid sjön. ”*Sedan skulle vi ut i ån, ut i sjön och ligga och skölja, klappa, vridas och klappas*”. På frågan om hur herrskapens tvätt hanterades blev svaret: ”*[Herrskapet] hade själv. Dom hade mangel, dom hade allting i nedre våningen. --- Så det var inte alls lika.*” (Sven, C-uppsats s. 24, kursiv i orig.)

Källan introduceras alltså först på ett generellt plan med en källkritisk kommentar (den bestämda formen ”den gamla forsbackabon” refererar till ett tidigare kort omnämnande) och en tolkning av vad den har att säga (självständig röst). Via ett kommenterat referat kommer skribenten till ett par exemplifierande citat.

Men liksom på B-nivå är det induktiva mönstret det vanligaste. Det genomförs ibland tydligt och konsekvent; skribenterna kan t.ex. använda rubriker eller andra markeringar för att tydliggöra vilka generella drag som hittats i en eller flera redovisade källor.

Även här finns åtminstone en student som fastnat i en enda källa. Det är en uppsats om en antik kokbok (egenvalt ämne):

(164) En enda källa som ger stor andel okommenterat referat

De ägg som själva kunde ge liv var lämpliga som människoföda. Hönsens ägg hölls för de förnämsta och hälsosammaste speciellt om det hade hunnit blivit befruktat av en tupp. Ägget gav god och riklig näring. Vitan användes i vissa maträtter och för tillverkning av vissa sötsaker medan gulan värmdes hjärtat och gav kroppen näring. De som led av aptitlöshet borde således börja sin middag med ägg eftersom de förvandlades till andra kroppsvätskor. Ägg hade även egenskapen att bota hosta, ansträngda luftrör och heshet samt de som spottade blod. Kokta ägg i vinäger blev syrliga och drog samman magen och lindrade sveda i urinrören, sår i njurarna och blåsan. Ägg som var lagda av feta djur som ätit av vete, korn, hirs istället för gräs var de bästa. (Jessica, C-uppsats s. 17)

På detta sätt fylls uppsatsen av långa referat med ansatser till självständiga inslag i början och slutet. Såväl handledare, seminarieledare som medstudenter försökte få skribenten, Jessica, att inse att angreppssättet inte ledde till någon lyckad uppsats.⁷⁹ Hon kortade ner väsentligt och gjorde, på handledarens enträgna uppmaning, försök att hitta en intressant problemställning. Till slut blev hon godkänd, men kanske grundproblemet var att hon hade en enda primärkälla?

När jag med lärarna diskuterade problemet att vissa studenter ”fastnar i källorna”, berättade en av seminarieledarna, Roland, att han brukade uppmana studenterna att ”vända på texten”, lägga slutsatsen först och därefter de referat som behövs som belägg. Det finns alltså en tendens till att lärarna uppmuntrar till vad jag kallar ett deduktivt mönster.

Jag vill till slut visa några exempel på växlingen mellan källor och självständighet även från C-nivå. Som sagt lyckas alla skribenter att koppla tidigare forskning till den egna undersökningen, vilket i mina termer utgör en dylik växling. En skribent gör t.ex. genomgående kopplingar till den egna undersökningen efter varje refererat verk:

(165) Koppling mellan tidigare forskning och egen undersökning

Hugh Heclö och Henrik Madsen behandlar den svenska modellen i boken ”Policy and politics in Sweden”. De pekar på att Sverige har utvecklat en process som försiktigt trevar fram för att lösa konflikter [...] Heclö/Madsen poängterar att samförståndsandan i svensk politik främst förknippas med 1930-talet och Saltsjöbadsavtalet, men att det finns begynnande frön av denna anda redan tidigare. [not till källa] Härav blir det för min undersökning intressant att försöka spåra om högern haft detta samförstånd i åtanke, som Heclö/Madsen menar förekom under denna period, vid diskussionen kring invaliditets- och ålderdomsförsäkringen? (Anton, C-uppsats s. 4)

Efter referatet kommer direkt en specificering av vad sekundärkällan har att tillföra studentens undersökning (självständig röst). Om än inte lika genom-

⁷⁹ Detta var den enda handledning i historia som jag observerade.

fört är detta något som samtliga skribenter i urvalet gör, även om deras uppsatser i övrigt kan vara mindre självständiga. Detta tyder på att den explicita undervisningen om att skriva forskningsöversikter (se s. 206), inklusive den diskussion och respons som dessa texter genomgår, får resultat.

Men i undersökningsdelen är det mest VG-studenterna som lyckas växla på ett övertygande sätt, enligt min bedömning. I avsnittet nedan, som handlar om en rättslig situation, har första stycket kategoriserats som okommenterat referat, och det andra stycket som självständig röst. Vad i texten som givit kategorin självständig röst här kursiverats:

(166) Växling mellan okommenterat referat och självständig röst

För att styrka Kroktall som häradsgräns kallades sju vittnen. Fem av dem hade hört det som de vittnar av andra. Det angavs inte heller någon status för de vittnen som kallades för Kroktall. Två av dem anklagades för jäv då de var Åke Oxenstiernas frälsebönder och Oxenstierna skulle vinna på vittnesmålet, dessa vittnesmål förkastades också av rätten. [not till källa]

Upplands fullmäktige kallade inga vittnen. Både fullmäktige och Hagundabor var *relativt passiva* under förhöret *då endast tre vittnen av femton anklagades direkt för jäv* och endast i ett fall anfördes att uppgifterna var beroende av vad andra sagt till vittnet. Att Hagundaborna inte kallade vittnen, eller jävade fler, *torde bero på* att de inte hade legitima krav på allmänningen och att deras hävdade gräns inte var den rätta. *Simonson visar* också att häradsgränsen avgränsade människors kontaktfält, [not till källa] om allmänningen hade varit del av Hagundaborde Hagundabor kunnat intyga detta. (Robert, C-uppsats s. 27f, mina kursiveringar)

Här ser man hur referatet övergår i tolkning (*relativt passiva*) och argument för denna (slutet av samma mening). Därefter ger skribenten en tänkbar förklaring och kopplar till tidigare forskning som en del i den fortlöpande argumentationen (även slutet av stycket). Sådana växlingar mellan referat (eller citat) ur källor och självständiga inslag är alltså särskilt vanliga i VG-uppsatser. Ibland handlar det om ännu tätare växlingar:

(167) Täta växlingar mellan kategorier (med meningsnumrering):

(1) Om man menar att polisen var till för att disciplinera in folket i borgerliga värderingsramar så var sannerligen inte poliserna själva undantagna denna disciplineringsprocess. [...] (2) Det finns dock en indikation på att alla förseelser som konstaplarna gjorde sig skyldiga till inte alltid resulterade i en anmärkning. (3) Konstapel 434 Östberg hade, enligt personalrullan, lämnat patrulleringslinjen vid ett flertal gånger och hade dessutom vid ett antal tillfällen visat prov på försumlighet, och hotades nu med avsked vid nästa förseelse. (4) Trots detta hade Östberg ingen skriven anmärkning tidigare. [not till källa] (5) Det verkar alltså som att det gick att undslippa anmärkningar till en viss gräns, men i Östbergs fall var nu måttet rågat och fick [så!] en skarp anmärkning. (Lars, C-uppsats s. 14f, meningsnumrering tillagd)

Mening 1 är en tolkning enligt akademiska termer (självständig röst). Det uteslutna partiet består av kvantitativa uppgifter som tolkas, varför även detta hör till självständig röst, liksom mening 2 ovan, som utgör en över-

gång från det generella till det specifika. Det kommenterade referatet i mening 3–4 används som belägg för iakttagelsen i mening 2. I mening 5 återvänder skribenten till den självständiga rösten med en generell tolkning eller slutsats, men i slutet av samma mening växlar han tillbaka till ett specifikt innehåll. Skribenten pendlar så pass snabbt och återkommande mellan kategorierna att det är svårt att säga om det handlar om ett deduktivt eller induktivt mönster.

9.2.3.4 Utveckling

Generellt kan man se att många historiestudenter till C-nivån lär sig att hantera källorna på ett tämligen självständigt sätt. Detta kan beskrivas som att de positionerar sig mer i förhållande till källorna än att okritiskt återge dem, eller som att de lyckas bädda in källorna i en balanserad och styrande författarröst (jfr Dysthe 1997:75). Främst gäller detta VG-studenterna.

Lärarnas bekymmer med studenter som mest återger källorna finns det tecken på i vissa studenttexter, men i stort sett verkar undervisningen och skrivträningen ge resultat. Även tentafrågor som ”tvingar” studenterna till ställningstaganden kan leda till förhållandevis självständiga texter. I skrivträningen ingår flera seminarier där man diskuterar forskningsöversikter, och normen om forskningsöversikter tycks enligt intervjuer med studenter tämligen fast förankrad. Viktor säger t.ex. ”Det ska ju inte vara en litteraturförteckning utan hur det kommer att användas i uppsatsen”. Detta framgår också i denna analys, där samtliga C-studenter kopplar ihop tidigare forskning och den egna undersökningen.

9.3 Summering

En sammanfattning av resultaten finns i kapitel 10.

Åtminstone i sina texter tycks studenterna utvecklas när det gäller de flesta av de relevanta faktorerna. De hanterar alltfler divergerande perspektiv, integrerar gemenskapens normer bl.a. genom en kritisk läsarröst, positionerar sig mer gentemot sina källor och börjar alltmer använda de centrala medierande redskapen. Studenttexterna, främst på C-nivå, liknar i hög grad forskarnas, bl.a. i att de innehåller röster från en mängd källor och att källkritik används implicit och narrativer mycket lite.

Vad som är relativt konstant mellan B- och C-uppsats är det potentiella deltagandet i kunskapsbygget och att mycket få utomvetenskapliga medierande redskap används. Eftersom båda faktorerna är så att säga uppfyllda redan på B-nivå kan de alltså vara förknippade med uppsatsgenren eller med den institutionella miljön som sådan, snarare än att det handlar om utveckling. Det förväntas explicit att uppsatserna ska bidra med ny empiri, och ämnets redskap är så pass lätta att de kan användas förhållandevis snabbt. De medierande redskapen liknar dessutom både utomvetenskapliga redskap och redskap från andra vetenskaper.

I främst de dialogiska strukturerna med ett kritiskt läsarperspektiv kan man se ett samband med undervisningen. Under främst uppsattsseminarierna tränas studenterna i vilken kritik som är relevant och hur man kan hantera den. Därefter kan de självständigt använda liknande kritik och försvar i sina texter.

Totalt sett måste man säga att studenterna på C-nivå tycks ha närmat sig den kritisk-pluralistiska kunskapssynen, bl.a. i och med att de i högre grad går in i en dialog med sina primärkällor och lämnar öppet för olika förklaringar. Detta kan också uttryckas som att de visar intersubjektivitet med gemenskapen genom att hantera alteritet i sina texter.

10 Sammanfattning och empiriska slutsatser

Här ska jag först sammanfatta de empiriska analyserna från de båda ämnena var för sig. Därefter drar jag några slutsatser om de kunskapsrelaterade frågor jag presenterade i 1.6.5. Sist i kapitlet tar jag upp studenternas utveckling och eventuella socialisering under undersökningsperioden, vilket utgör svaret på flera av mina frågeställningar på en empirisk nivå.

Definitioner av mina metodologiska begrepp finns för medierande redskap på s. 30ff och för dialogicitetsaspekterna kedjeaspekt, perspektiv och manifest dialogicitet på s. 39–42.

10.1 Nationalekonomi

Den nationalekonomiska praktikgemenskapens uppsättning genrer inkluderar fler genrer än den klassiskt akademiska. På den professionella nivån spelar den utåtvända tidskriften *Ekonomisk Debatt* en stor roll (och kan ses som ett medierande redskap i sig), och på studenternas nivå används inom uppsattsseminarierna genren protokoll. De typiskt akademiska genrerna seminarium och disputation spelar inte så central roll.

I *den professionella nationalekonomiska praktikgemenskapen* kan samtliga centrala medierande redskap ses som förknippade med en kunskapssyn som kan kallas rationalistisk: genom att utgå från hypotetiska, rimliga antaganden och lägga in matematiska värden i modeller kan man föra logiska resonemang och få fram bl.a. kurvor som visar tänkta skeenden, prognoser. Gemenskapen tycks sträva efter ultimata korrekta lösningar på problem, ett synsätt som kan ses som ärvt av matematiken och naturvetenskapen.

De dominerande medierande redskapen är alltså modell, matematiska tecken, antagande, kurva och matematiskt-logiskt resonemang. Denna typ av resonemang består av logisk slutledning utefter en rak linje mot *en* slutsats och präglas av vad jag kallat *gemensamt handlande*, att en skribent leder läsarna genom ett komplicerat förlopp (se s. 74). Språkligt karaktäriseras det av verb i presens och imperativ, *vi*-subjekt och logiska konnektiver. Även vad jag kallat för rationalitetsprincipen (jfr t.ex. Klamer 1987:174f) kan ses som ett ständigt underliggande teoretiskt redskap, dvs. med hjälp av teorin om rationellt handlande aktörer kan man interagera med andra nationalekonomer, resonera, dra slutsatser osv.

Det gemensamma handlandet har också att göra med dialogiciteten. Skribent och läsare intar ett gemensamt perspektiv – ”vi ser” – och alternativa perspektiv presenteras sällan eller aldrig. Ovanliga är också dialogiska strukturer där ett tänkt kritiskt läsarperspektiv kommer fram i texten. Ofta

betonas ett med läsaren delat perspektiv, medan inte så många perspektiv ställs emot varandra. Perspektivaspekten av dialogicitet är alltså svag.

Detta gäller i ännu högre grad den manifesta dialogiciteten, dvs. citat och referat, vilket är extremt ovanligt i de nationalekonomiska forskarnas texter. Givetvis finns referenser i bemärkelsen källangivelser, men knappast alls en källa som återges med skribentens egen röst eller citeras.

Kedjeaspekten är betydligt starkare, i och med att ett kunskapsbygge som till stora delar består av att utveckla modeller är centralt. Detta märks i texterna bl.a. i omfattande presentationer av den egna forskningen i förhållande till tidigare forskning (jfr Swales 1990). Teoretiska hävdanden, dvs. principiella hävdanden om utveckling av vetenskapen, är nästan lika frekventa som empiriska. De teoretiska hävdanden är oftast försedda med gardering, dvs. ansiktsskydd, vilket empiriska hävdanden inte tycks kräva. En jämförelse med den utåtriktade tidskriften *Ekonomisk Debatt* visade att inte heller de politiska hävdanden som är vanliga där ansågs behöva gardering. Det tycks alltså mer ansiktshotande att kritisera tidigare forskning internt än att försöka påverka den politiska debatten.

Inom ramen för *undervisningen* förekommer inte så mycket skrivande – bl.a. har man flervalsfrågor på de första tentorna. Drygt hälften av undervisningstillfällena är föreläsningar, medan resten är främst gruppövningar med räkneexempel o.d. På B-nivå finns inga uppsatsseminarier eller ventileringar, och på C-nivå endast ventileringar, dvs. man träffas i seminarieform först när uppsatserna är färdiga. Seminarier av diskussionskaraktär är alltså ingen framträdande undervisningsform, men förekommer åtminstone på A-nivå.

Lärarna använder samtliga ämnets centrala medierande redskap i den observerade undervisningen. De flesta omnämns explicit i början av utbildningen, och modell, antagande och kurva omtalas ofta även senare. Det matematisk-logiska resonemanget omnämns, i termer av *resonemang* eller *analys*, endast vid utbildningens start och under uppsatsarbetet. Studenternas användning av ämnets redskap i undervisningen är, åtminstone i mina observationer, ytterst begränsad. Förutom de ämnesspecifika redskapen använder både lärarna och studenterna konkretiseringar, t.ex. kopplingar till samhällsfenomen, studenter dock främst på A-nivå. Lärarna uppmanar ibland till kritisk granskning av enskilda modellers hållbarhet, men den generella möjligheten att få fram kunskap med hjälp av modeller diskuteras inte.

Kedjeaspekten på mikronivå är mycket svag i undervisningen, dvs. lärarnas reella frågor (utan givna svar) eller uppföljningar av studenternas yttranden förekommer ytterst sällan, dock mer under uppsatsseminarierna. Kunskapsbygget, vilket kan ses som kedjeaspekt på makronivå, berörs inte heller ofta i undervisningen, mer än implicit när modellutveckling behandlas.

Även perspektivaspekten är svag, åtminstone när lärarna resonerar logiskt och i övrigt talar om ämnet, medan fler perspektiv aktualiseras när

de talar om praktiska arrangemang kring uppsatsarbetet. Studenterna ställer oftare perspektiv emot varandra. Även i undervisningen är det gemensamma handlandet framträdande: ofta ritar alla studenter unisont av den kurva som läraren visar.

Möjligheterna till manifest dialogicitet försvagas av att majoriteten av lektionstillfällena är föreläsningar och att seminarierna är få, dvs. studenterna kommer inte tals så mycket. På A-nivå ställer de dock många frågor. Lärarna intar en dominerande deltagarroll och förväntas svara på frågor, dvs. ”ha kunskapen”. På C-nivåns uppsatsseminarier är det svårt för lärarna att få studenterna att diskutera varandras uppsatser.

I *studenttexterna* används på A-nivå knappast något av de ämnes-specifika medierande redskapen. Detta har dock ett samband med att den analyserade genren på A-nivå är inlämningsuppgift och inte uppsats. I B-uppsatserna försöker flera studenter använda ämnets redskap, men vissa av dem används med osäkerhet, t.ex. modell och matematiskt-logiskt resonemang. En del studenter har också, enligt intervjuer, ett motstånd mot redskapen (jfr Wertsch 1998:56). På C-nivå används de flesta av ämnets redskap. Man kan dock ifrågasätta om det verkligen är samma medierande redskap, eftersom studenterna inte utför empirisk forskning eller utvecklar modeller som forskarna. Det vill säga, redskapen används inte inom samma sociala praktiker som forskarnas.

Ett visst kritiskt-dialogiskt resonemang i texterna på A-nivå ersätts helt med ett matematiskt-logiskt under studietiden. Dock dröjer det till C-nivå innan samtliga analyserade texter innehåller matematiskt-logiskt resonemang.

Vad gäller kedjeaspekten så förväntas studenter i nationalekonomi inte bidra till kunskapsbygget. Flera studenter skriver om snarlika uppsatsämnen, dvs. undersökningarna är inte helt unika. Uppsatserna går ofta ut på att teoretiskt jämföra t.ex. olika modeller, dvs. ny empiri tas inte fram. Åtminstone på B-nivå förekommer litteraturöversikter. Främst på B-nivå bygger studenterna också en hel del på metoder från andra universitetsämnen och tar ställning i utomvetenskapliga frågor. På C-nivå positionerar sig studenterna mer inom den egna disciplinen.

Inom perspektivaspekten är det gemensamma handlandet framträdande även i *studenttexterna*, dvs. skribent och läsare förväntas i stora delar av texten inta samma perspektiv. Fallen av läsarperspektiv i dialogiska strukturer är få och minskar från B- till C-nivå. Antalet perspektiv, framför allt divergerande sådana, minskar under utbildningstiden.

Analysen av den manifesta dialogiciteten i *studenttexterna* inkluderar hur studentens självständiga röst förhåller sig till citat och referat, samt vilken typ av källor som används. Det som citeras i uppsatserna är ofta kurvor samt tabeller och annan form av statistik. Det händer att utomvetenskapliga källor citeras och refereras, men detta minskar under utbildningen, dvs. den inomvetenskapliga rösten blir mer homogen. Citaten blir också märkbart färre, vilket liknar forskarnas texter. Olika röster i texterna blir mer åtskilda.

Av analysen framgår också att frågor på inlämningsuppgifter som tvingar till ställningstagande verkligen ger mer självständiga svar, samt att det inte anses så viktigt med noggrannhet med källangivelser eller att använda primärkällor framför sekundärkällor.

10.2 Historia

Historievetenskapens uppsättning genrer framstår som klassiskt akademisk. Inte minst spelar genren seminarium en viktig roll. Den och genren disputation kan ses som en del i den sociala praktiken Att granska och kritisera forskning, som har en central och kollektiv roll i miljön, även för studenter.

I *den professionella historievetenskapliga praktikgemenskapen* kan den kunskapssyn som är förknippad med redskapen betecknas som kritisk-pluralistisk. De centrala medierande redskapen kan samlas under de sociala praktikerna Att kartlägga (med redskapen beskrivning, karta, tabell, narrativ, kategorisering/definition) och Att problematisera (med källkritik, jämförelse, kritiskt-dialogiskt resonemang). Det kritiskt-dialogiska resonemanget kännetecknas av att en fråga ses utifrån flera perspektiv, men inte nödvändigtvis besvaras, dvs. flera perspektiv kan förbli parallella med varandra. Språkbruket präglas därmed av många adversativa konnektiver och perspektivmarkörer. Redskapen kan också ses som samlade kring stegen beskrivning–tolkning–förklaring (jfr Björk 1983). Narrativer och explicit källkritik förekommer inte så frekvent i forskarnas texter.

Om kedjaspekten av dialogicitet kan man säga att kunskapsbygget mer handlar om att fylla luckor och att bidra med nya tolkningar än att utveckla teori och metod. Empiriska hävdanden dominerar starkt över de teoretiska. De teoretiska har sällan gardering, medan de empiriska har det i ungefär hälften av fallen. Det tycks alltså viktigare att vara försiktig med påståenden om sakförhållanden än med påståenden som står i konflikt med andra forskare genom att erbjuda förbättringar av deras insatser.

Divergerande perspektiv är frekventa. Dessutom är det mycket vanligt med dialogiska strukturer där ett läsarperspektiv görs explicit.

Även den manifesta dialogiciteten är stark, eftersom historievetenskapliga texter präglas av en mångfald röster ur både inom- och utomvetenskapliga källor, dvs. citat och referat är mycket frekventa.

Undervisningen består till ca två tredjedelar av gruppundervisning, varav seminarieformen är framträdande. Uppsatsarbetet på både B- och C-nivå bedrivs i sammanhållna seminariegrupper som arbetar under en väsentlig del av terminen. Skrivande och träning i att tolka olika sorters texter är också ett viktigt inslag i undervisningen.

Av de centrala medierande redskapen använder studenterna på A-nivå knappast något i undervisningen, för att på C-nivå aktivt använda källkritik, förklaring, definition och jämförelse samt i kollektiv form även kritiskt-dialogiskt resonemang. Lärarna använder de flesta centrala redskap, men käll-

kritik och narrativ i mindre grad, och kritiskt-dialogiskt resonemang mest i kollektiv form. Framför allt källkritik, tolkning, förklaring och kategorisering/definition omnämns även explicit av lärarna – även kritiskt-dialogiskt resonemang, då oftast i termer av *diskussion*. Studenterna uppmanas ofta att diskutera och resonera i sina texter, men vad detta innebär definieras inte (enligt intervjuer och enligt mina observationer), inte heller i läroböcker.

I kedjeaspekten på mikronivå kan man i undervisningen märka att reella frågor och uppföljningar är betydligt vanligare än i nationalekonomi, dvs. här förs en mer reell dialog med flera aktiva deltagare där även studenternas yttranden kan vara inlägg att bygga vidare på. På makronivå berörs inte kedjeaspekten så mycket, dvs. man behandlar inte i så hög grad hur kunskapsbygget utvecklas, men däremot tar man ibland upp hur olika forskare refererat till varandra o.d.

Vad gäller perspektivaspekten är det vanligt med kritiska diskussioner, framför allt under uppsattsseminarierna. Studenterna tränas därmed i den dialogiska strukturen kritik–försvar där olika perspektiv möts. Perspektivmarkörer är också frekventa i både studenternas och lärarnas yttranden, och det förekommer att studenter och lärare går in i en explicit alteritet med varandra.

Även den manifesta dialogiciteten är stark, dvs. flera olika deltagare yttrar sig. På A- och B-nivå kan undervisningen ibland ha skolliknande former med direkta uppmaningar till enskilda studenter att yttra sig. Eftersom samtidigt en ganska avancerad kritisk diskussion förs, får studenterna en dubbel deltagarroll. Den manifesta dialogiciteten tycks också ha en tendens att sprida sig; när opponentskapet vid ventileringar sköts av en större grupp, yttrar sig markant många fler av den stora studentgruppen än vid ett system med en eller två opponenter.

I *studenternas skrivande* används av de medierande redskapen på A-nivå (i hemtentor) främst beskrivning och jämförelse, i ett fåtal fall även kritiskt-dialogiskt resonemang. I B-uppsatserna används de flesta av ämnets centrala redskap, om än inte i alla enskilda uppsatser och ibland med viss osäkerhet. Kritiskt-dialogiskt resonemang används i 6 av 7 B-uppsatser, och källkritik används explicit och utförligt (dock ej i alla). I C-uppsatserna används fler av redskapen i fler av uppsatserna. Texterna liknar forskarnas i att källkritik inte används så explicit och att narrativer används ytterst sparsamt. Eftersom studenterna kan utföra empirisk forskning kan man säga att redskapen ingår i periferin till samma sociala praktiker som forskarnas.

Flera studenter på B-nivå uttrycker i intervjuer svårigheter med det kritiskt-dialogiska resonemanget, som dock används i samtliga analyserade C-uppsatser.

Vad gäller kedjeaspekten av dialogiciteten, så kan studenter redan från B-nivå som nämnts bidra med ny empiri, eftersom de ofta arbetar med unika källor. Från C-nivå händer det också att uppsatser publiceras och att de refereras av professionella forskare. Så gott som samtliga de analyserade texterna innehåller ett empiriskt hävdande, medan teoretiska hävdanden är

ytterst ovanliga. Även andra typer av kritik mot tidigare forskning är sällsynt. De utomvetenskapliga inslagen är mycket få och består av viss utomakademisk värdering.

Perspektivaspekten ökar starkt i studenttexterna från A- till C-nivå. Perspektiv ställs ofta emot varandra, och användningen av dialogiska strukturer med ett påtagligt läsarperspektiv tredubblas mellan B- och C-uppsats. Eftersom sådana strukturer ofta består av kritik och försvar, kan man se ett samband med undervisningen, där studenterna tränats i vilken typ av kritik man kan förvänta sig och hur man kan försvara sig.

I analysen av den manifesta dialogiciteten framkommer bl.a. att studenter som ställer sin egen självständiga röst mot källornas i form av citat eller referat har höga betyg. I högt värderade uppsatser är också ett deduktivt diskursmönster vanligare, dvs. en generalisering eller slutsats presenteras före de citat och referat som belägger den. Dessutom verkar det lättare för studenter som har flera källor att nå en självständig positionering gentemot dem, medan en enda källa tycks bidra till ett mer oreflekterat refererande. Ett annat delresultat är att tentafrågor som tvingar studenterna att ta ställning verkligen kan leda till mer självständiga svar. Den explicita träningen i att skriva forskningsöversikter tycks också ha effekt, eftersom de flesta lyckas koppla ihop refererad forskning med den egna undersökningen.

10.3 Kunskapsrelaterade frågor

Efter denna genomgång per ämne ska jag granska resultaten utifrån de kunskapsrelaterade frågor som jag presenterade på s. 26. Som jag där påpekar ansluter dessa frågor till mina allmänna frågeställningar (se s. 10). Jag använder frågorna för att iaktta resultaten ur ett annat perspektiv, se mer generella tendenser och jämföra mellan miljöerna. En kommentar om jämförelser är på sin plats. Givetvis styrs mina iakttagelser och slutsatser av att jag jämför just historia och nationalekonomi. Nu kan de valda institutionella miljöerna framträda som extremer på en skala, vilket de förstås inte är.

Vilken är deltagarnas kunskapssyn och hur utvecklas den hos studenter? Det är svårt att med ett enda begrepp karaktärisera en syn på kunskap. Jag har ändå beskrivit kunskapssynen inom nationalekonomi som rationalistisk och den inom historia som kritisk-pluralistisk. Det rationalistiska synsättet påminner som matematikens och naturvetenskapernas, dvs. ämnesområden som nationalekonomin står nära. Det är också ett synsätt som angränsar till den politiska ståndpunkt som ligger dagens nationalekonomi nära: bästa möjliga villkor skapas på en fri marknad av fria individer som styrs av drivkraften att maximera sin vinst, vilket bör generera vinst även för andra. Min historiska översikt visade att en rationalistisk syn inte alltid dominerat nationalekonomin. Varken denna eller en stark koncentration på teoretiska modeller är självklar, utan något som just nu präglar nationalekonomin, där tendenser till förändring finns (se s. 70).

Inom historia är den förhärskande kunskapssynen att alla påståenden är beroende av källornas tillförlitlighet, forskarens perspektiv osv. Om det dyker upp nya källor eller en annan forskare studerar samma källor, kan det krävas att påståendena, dvs. kunskapen, omprövas. Den kritisk-pluralistiska synen anknyter till denna källkritik (som så att säga har spritt sig i form av allmänt utbredd kunskapskritik) och medvetenhet om olika perspektivs betydelse för kunskapen.

Historievetenskapens kunskapssyn kan sägas bygga på alteritet och nationalekonomins på intersubjektivitet. Denna skillnad har förstås en grund i vilka problem man löser. De matematiska problem nationalekonomer angriper har troligen *en* korrekt lösning. Här är det en uppfattning om en korrekt lösning som har spritt sig till ämnets kunskapssyn, som alltså mer bygger på uppfattningen att förnuftet leder till en ultimata lösning. Inom historia är det i stället starkt kontroversiellt att tala om korrekta eller ultimata slutsatser. Alla historiker presenterar sina resultat som ett bidrag till den mångfald av tolkningar som man är överens om måste finnas.

Studenter har också en kunskapssyn när de kommer till en institution. Här finns inte en lika entydig bild som av forskarnas kunskapssyn, eftersom studenterna har så olika bakgrund. I stort sett kan man dock urskilja dels en grupp med en kunskapssyn från något annat ämne, dels en grupp med en utomakademisk kunskapssyn, som jag ibland kallat oproblematiserande, dvs. studenten tror att hon ska tillägna sig en korrekt kunskap. Grovt kan man säga att problemet inom historia är studenter med en oproblematiserande kunskapssyn, eftersom den så skarpt bryter mot ämnets. I nationalekonomi är problemet mest studenter från andra ämnen.

I sina texter ansluter sig de flesta studenter på C-nivå någorlunda till sitt respektive ämnes kunskapssyn. Historiestudenterna anger t.ex. flera olika förklaringar till ett skeende, och nationalekonomistudenterna fokuserar på modeller och logik på bekostnad av källkritik och resonemang om olika perspektiv. Men flera studenter i nationalekonomi uttrycker i intervjuer en distans till ämnets kunskapssyn. Det tycks också som om studenter som har haft stora svårigheter med kunskapssynen inom respektive ämne slutar på tidigare stadier.

Hur hanteras kunskapskritik inom ämnet, och vart riktar den sig? Som antytts ovan riktar sig historikers kunskapskritik främst mot källor och förklaringar till skeenden. Denna kritik intar en central plats inom historievetenskapen. Vad jag har kallat den sociala praktiken Att granska och kritisera forskning manifesterar sig här bl.a. i genrerna seminarium och disputation. Dessa genrer förekommer naturligtvis även i nationalekonomi, men inom historia tycks de mer utgöra centrala grundpelare för verksamheten. Däremot kritiserar historiker inte tidigare forskning i sina texter lika mycket som nationalekonomer.

I nationalekonomi är det viktigt att kritiskt granska hållbarheten i logiska resonemang och de därmed sammanhängande antagandena och slutsatserna. Även modeller, som ställts upp för att man genom förenkling ska beräkna

en viss företeelse, granskas noga. Det händer att även data, dvs. de statistiska uppgifter som används i modeller, utsätts för kritik, men det finns inte någon direkt motsvarighet till historikers källkritik, som där utgör en grundläggande metod. Även i begreppen *data* respektive *källor* syns en del av skillnaden. Begreppet *data* implicerar att de uppgifter som läggs in i modeller är en neutral uppsättning siffror, medan begreppet *källor* visar att man ser dem som grunden en undersökning. I själva verket består ju data av redan behandlade uppgifter. Nationalekonomer använder i de allra flesta fall data som är framtagna av någon annan, men det problematiseras sällan eller aldrig hur detta kan styra resultaten. De brister i data som brukar uppmärksammas handlar mer om att uppgifter saknas för en viss marknad eller tid.

Historiker tycks också ha en uppfattning om språkets styrande och konstruerande funktion, och riktar ofta kritik och diskussioner mot t.ex. termdefinitioner. Möjligen kan man också se ett samband mellan denna språkliga medvetenhet och den explicita skrivträning som finns inom historia. Nationalekonomer tycks se språket och andra semiotiska system som mer eller mindre korrekt avspeglade ett resonemang e.d. (jfr McCloskey 1985, 1990, vars inlägg dock verkar ha ökat medvetenheten inom ämnet om den språkliga formens betydelse). Det viktiga att definiera är här variabler i modeller.

Att nationalekonomer granskar logik skulle kunna leda tankarna till ämnet filosofi. I den jämförelsen blir det tydligt hur olika kunskapskritik kan gestalta sig. Medan filosofi förutom hållbarheten i logiska resonemang diskuterar vilka grundvalar vi kan ha för kunskap över huvud taget, håller sig nationalekonomi till de abstrakta resonemangen. Inom undervisningen omnämns ibland möjligheten och vikten av att ifrågasätta hur modellerna stämmer överens med verkligheten, men då är syftet mer att granska enskilda modeller. Sällan eller aldrig problematiseras möjligheten att nå kunskap via teoretiska modeller.

Hur ser ämnets kunskapsintresse och kunskapsbygge ut? Nationalekonomers kunskapsintresse är främst att utveckla och förbättra modeller, och därmed koncentreras kunskapsbygget till modellerna, även om rent empiriska studier förekommer. Forskarnas bidrag är många gånger att utveckla en ny eller existerande modell. Deras bidrag innebär ofta kritik mot tidigare forskning, och de utsätter sig också för potentiell kritik. Modellutvecklingen är det främsta område som är öppet för alteritet, men även empiriska studier konkurrerar med andra studier som använt samma modell, uttalar sig om samma område osv. Ett historiskt kunskapsbidrag betraktas som en parallell tolkning att lägga till de föregående, medan ett nationalekonomiskt implicit prövas mot en tänkt korrekt lösning.

Inom historia är kunskapsintresset att säga något nytt om historiska skeenden genom att analysera nya källor eller tidigare använda källor på ett nytt sätt, gärna med en teori från en annan disciplin. Kunskapsbygget består därmed dels i att fylla luckor, dvs. säga något om ett aldrig undersökt fenomen, dels att tillföra nya tolkningar och synsätt, t.ex. genom att betrakta en

källa med hjälp av en sociologisk teori. Bland annat eftersom historiker inte har någon uppfattning om en ultimat slutsats eller tolkning, konkurrerar deras kunskapsbidrag inte så starkt med varandras. En annan orsak är att deras forskningsområde är mer ”ruralt” (jfr Becher 1989, se s. 24 ovan), dvs. mera spritt.

Om man ser modeller som nationalekonomins främsta metod och källkritiken som historievetenskapens, kan man säga att nationalekonomer fokuserar sitt kunskapsbygge på metod mer än empiri, och att empirin är historievetenskapens fält för kunskapsbygge, medan källkritiken är intersubjektiv och ofta implicit. Nationalekonomins metoder kan därför sägas utvecklas snabbare än historievetenskapens.

10.4 Studenternas utveckling och socialisering

Hur ser sambandet ut mellan å ena sidan studenternas skrivande och övriga kunskapsutveckling och å andra sidan den institutionella miljön och undervisningen? Jag drar här några slutsatser om mitt empiriska material, för att fortsätta diskussionen på en mer generell nivå i 11.1.

När det gäller studenternas utveckling under undersökningsperioden är det viktigt att komma ihåg att det inte finns något enkelt samband mellan deras skrivande och deras socialisering eller appropriering. Det är svårt att bedöma om kunskaper, medierande redskap, skrivkonventioner etc. verkligen botten hos dem (se s. 33). Skribenter kan på ytan anpassa sig till normer utan att dela dessa normer eller ingå i den aktuella praktikgemenskapen. Både tidigare studier (Lillis 2001, Blåsjö 2000, Berkenkotter & Huckin 1995) och den här presenterade tyder på detta. Studenternas skrivande och förhållningssätt består i varierande grad av ren *anpassning* – som har ett samband med *ytlärande* (jfr Marton & Säljö 1984 och s. 18 ovan) eller *appropriering* – som har ett samband med *djuplärande*. Som ett mellansteg kan man se *bemästrande* (jfr *mastery*, Wertsch 1998:46–58 och s. 33 ovan).

10.4.1 Utveckling

Det är tydligt att studenterna under studietiden utvecklas till att allt mer använda de centrala medierande redskapen. Den utomakademiska diskurs som kan återspeglas i B-uppsatser har i C-uppsatserna till stora delar bytts ut mot akademisk diskurs (se t.ex. s. 162 och 265). Studenterna i historia använder dessutom allt mer den dialogiska strukturen kritik–försvar.

Studenterna i nationalekonomi utvecklas mot en mer homogen, unison inomakademisk röst med ett gemensamt perspektiv. På detta sätt liknar studenttexterna forskarnas akademiska texter, men på andra sätt – t.ex. att de ibland innehåller politiska hävdanden – liknar de mer den utåtriktade tidskriften *Ekonomisk Debatt*, som studenterna uppmanas att efterlikna.

Historiestudenterna utvecklas mot att skriva mer likt de professionella forskarnas inomakademiska texter. Perspektivaspekten blir starkare, och de positionerar sig mer gentemot sina källor. Liksom forskarna använder de källkritik implicit och narrativer mycket sparsamt.

Har studenterna också börjat bemästra eller till och med appropriera redskap och normer? Jag bedömer att de flesta studenter på C-nivå i båda ämnena kan bemästra de medierande redskapen, men att få har approprierat dem. De använder redskapen men har inte gjort dem till sina egna. Fler historiestudenter har dock nått appropriering, delvis p.g.a. att redskapen är lättare. Att appropriering inte skett framgår särskilt av intervjuer med vissa studenter, främst i nationalekonomi, som har ett mostånd mot redskapen. Om ett kriterium för appropriering är att redskapet ingår i individens habitus (jfr s. 33), är det dessutom svårt att tänka sig att en student kan hinna appropriera åtminstone helt nya och svåra redskap på endast tre terminer.

Men hur kan man se utvecklingen i deras skrivande? Det är svårt att säga exakt var gränsen går mellan bemästrande och appropriering, men jag tycker mig se ett antal utvecklingssteg: 1) studenten förstår inte helt vad redskapet innebär (se t.ex. s. 250), 2) studenten använder redskapet överdrivet explicit och/eller hyperkorrekt (se s. 137), 3) studenten visar att hon inser hur redskapet fungerar inom den sociala praktiken och kan, när så är relevant, använda det på en generell nivå i sin text (se s. 242). Inom varje steg finns en relativ skala, samtidigt som en enskild student inte linjärt följer stegen (jfr Wertsch 1991:94f), utan kan visa tecken på flera olika steg i samma text. Parallellt med dessa tre steg kan man se varierande anslutning till akademisk diskurs, där ett inslag av utomakademisk diskurs tyder på att vetenskapliga redskap inte helt bemästrats (se t.ex. s. 246).

I båda ämnena har studenterna på C-nivå i hög grad anpassat sig till de normer lärarna på olika sätt har givit uttryck för. Det är slående hur nära studenterna har anpassat sig även till implicita normer, t.ex. historiestudenternas sparsamma användning av narrativer och explicit källkritik.

Anpassningen gäller förstås de godkända uppsatser som ingår i mitt material, men studien innehåller också exempel på studenter som inte fullföljde sina studier. Intervjuer tyder på att vissa som inte slutför C-uppsatsen tar avstånd från sitt ämnes kunskapssyn eller inte får tillräckligt klar bild av vad vetenskapligt kunskap och akademisk diskurs innebär.

Den nära anpassningen till lärarnas krav kan ses i ljuset av Berges (1988) begrepp (efter Habermas) *strategiskt handlande* (i motsats till *kommunikativt*). Studenterna arbetar strategiskt för att uppnå sitt mål att bli positivt bedömda. Tydligt är detta mål så viktigt att åtminstone de flesta studenter kan anpassa sig även till implicita normer. Trots att skrivforskare ifrågasätter om målet är att studenterna ska skriva mer och mer likt forskarna, så tycks studenter se det som strategiskt att handla i den riktningen (även om de alltså i t.ex. intervjuer kan vara kritiska till de akademiska diskurserna).

Begreppet kommunikativt handlande är dessutom betydligt mer applicerbart på uppsatserna i historia (jfr även Lillis 2001 som använder Bachtins

begrepp adressivitet i diskussioner om samma fenomen). Eftersom historieuppsatser bygger på unik forskning, har de något reellt och nytt att ge sina läsare, även sina lärare. Uppsatser i nationalekonomi, som kan behandla delvis samma ämnen som andra uppsatser, tycks mer ha en rent strategisk funktion som examination. Graden av kommunikativt handlande eller adressivitet kan påverka motivationen såväl att arbeta med den egna uppsatsen som att delta aktivt i ventileringen av de andras – i det senare har studien visat en tydlig skillnad mellan de två miljöerna.

10.4.2 Undervisning

När jag ska besvara frågeställningen om undervisningens påverkan (se s. 10) ser jag även till de ambitioner för undervisningen som lärarna ger uttryck för i intervjuer. Det mest generella intrycket från båda ämnena är att lärarna vill att studenterna börjar tänka på ett vetenskapligt sätt (jfr Langer 1997). De båda ämnena har sedan delvis olika syn på vad ett vetenskapligt tankesätt innebär, men det är ett mycket tydligt resultat att lärarna vill förmedla ett tankesätt snarare än ett pensum encyklopedisk kunskap. En förmedlande attityd gäller också ganska generellt, dvs. lärarna tycks vilja att studenterna tar över deras sätt att tänka. Här finns dock en skillnad mellan ämnena, eftersom lärare i historia talar om att studenterna förväntas vara medskapande och kritiskt granska just olika sätt att tänka och ta fram ny kunskap.

Utifrån observationerna kan man säga att undervisningen i båda miljöerna fungerar på tre vis som alla har med stöttning (Wood, Bruner & Ross 1974) och socialt lärande (mitt begrepp efter Vygotskij 1978, se s. 29 ovan) att göra:

- Användning av medierande redskap, framför allt kollektivt
- Manifesta kritiska diskussioner som stöttar till dialogiska strukturer i texter
- Utomakademisk diskurs som omformas till akademisk diskurs.

De medierande redskapen används alltså successivt allt mer av studenterna, som jag ser det på grundval av hur dessa redskap används i undervisningen, dvs. genom stöttning. Studenterna möter redskapen i litteratur och lärarnas yttranden, deltar därefter i användning av dem i undervisningen och kan till slut använda dem självständigt i sitt skrivande. Bemästrandet tycks gå snabbare om redskapen används frekvent i undervisningen.

De flesta (6 av 7) historiestudenter i studien använder kritiskt-dialogiskt resonemang redan i sina B-uppsatser, medan en minoritet av nationalekonomistudenterna använder matematiskt-logiskt resonemang i sina B-uppsatser. Detta kan givetvis ha med olika krav och svårighet att göra, men jag ser också en koppling till det sociala lärandet. I historia deltar studenterna

aktivt i reella kritiska diskussioner redan från A-nivå, medan nationalekonomistudenterna mer passivt deltar i lärarnas logiska resonemang. Mina resultat kan här ses som en bekräftelse av den sociala aktivitetens betydelse för lärandet. Detsamma gäller flera andra medierande redskap. Till C-nivå har i princip alla lärt sig använda dem, men det tycks gå snabbare och lättare i historia där majoriteten studenter redan på B-nivå mer fullständigt använder ämnets centrala redskap än studenterna i nationalekonomi. Lärarna i nationalekonomi använder samtliga ämnets redskap mer aktivt än lärarna i historia, men det tycks alltså viktigare att studenterna själva är mer aktiva inom ramen för undervisningen.

Studenter har också olika grund för att använda vetenskapliga redskap. Historiestudenter har här en bättre grund, eftersom historievetenskapliga redskap, t.ex. jämförelse och definition, även är allmänspråkliga redskap som studenterna redan känner till. Visserligen används dessa och andra redskap på specifika sätt inom vetenskapen, men lärarna kan genom att bygga på studenternas förkunskaper stötta dem till en inomvetenskaplig användning. Man kan t.ex. gå från att se definitioner som oproblematiska ordförklaringar till att se dem som centrala redskap för en historievetenskaplig undersökning. I nationalekonomi är flera av redskapen svårare och mer ämnesspecifika. Även om man utgår från vissa matematiska kunskaper hos studenterna, har jag inte sett några exempel på att undervisningen någorlunda medvetet fångar upp redan kända redskap för att bygga vidare på dem.

Vissa medierande redskap fungerar i stället som en övergång mellan utomakademisk diskurs och akademisk diskurs, dvs. de är utvecklande eller pedagogiska snarare än något som studenterna ska appropriera. Ett sådant redskap är konkretiseringen, som används både av lärarna och studenterna i början av undervisningen i nationalekonomi. På det lokala planet förs en akademisk diskurs över i en utomakademisk: något abstrakt ges tillfälligt en konkret form. På ett övergripande plan fungerar redskapet i motsatt riktning, dvs. det hjälper studenter att tänka abstrakt och vetenskapligt.

När det gäller dialogiska strukturer i skrift har det varit tydligt hur de många kritiska diskussionerna under bl.a. seminarier har haft effekt för studenterna i historia. Det handlar här främst om kollektiv stöttning under ledning av läraren. Genom diskussionerna har studenterna tränats i att förutse vilken kritik man kan vänta sig på en akademisk text och hur man kan eller bör försvara sig mot kritiken. I sitt skrivande har de därefter fört in en kritisk läsarröst som de diskuterat med, dvs. både kritiken och försvaret finns ofta explicit i texten (i vissa fall är dock antingen läsarrösten eller försvaret mer implicit). I nationalekonomi är detta textuella fenomen inte alls lika utbrett.

Min studie har alltså visat hur studenterna först deltar i en social aktivitet för att därefter kunna utföra den självständigt. Givetvis kan man ifrågasätta detta och säga att det handlar om imitation av forskare och lärare. Men iakttagelsen stöds av rimligheten i att studenter som aktivt tränat användningen

av ett redskap kan börja använda det självständigt lättare och snabbare än studenter som enbart mött redskapet i litteratur och i lärarens yttranden.

Studien har också visat hur lärarna omformulerar studenters yttranden från en utomakademisk diskurs till en akademisk (se t.ex. s. 131 och 222). Detta är intressant både kunskapsmässigt och språkligt, eftersom det bekräftar att det kognitiva och det språkliga är två sidor av samma sak. Genom att studentens kunskapsbidrag får en vetenskaplig form inlemmas de i praktikgemenskapens. Givetvis kan man i detta även se en träning inför det akademiska skrivandet. Lärarna stöttar genom att omforma de utomakademiska kunskaperna till akademiska, så att studenterna sedan självständigt kan utföra denna omformning, för att till slut tänka och skriva i akademiska termer utan mellanled. Den här formen av stöttning fungerar alltså i samtalsform, och är vanligast i historia.

En annan form är när lärarna själva, inom sina yttranden, anknyter den akademiska diskursen till en utomakademisk genom att konkretisera. Det finns störst behov av detta inom nationalekonomi, där kunskapen är mer abstrakt. Det är större avstånd mellan utomakademisk och akademisk diskurs inom nationalekonomi. Konkretiseringar passar också bättre när interaktionen inte består av samtal utan av t.ex. föreläsning, vilket är vanligare i nationalekonomi.

10.4.3 Socialisering

Som förutsättningar för socialisering angav jag på s. 17 dels att studenterna *deltar aktivt* och inte bara tar emot kunskaper, dels att det finns en *tydlig praktikgemenskap*. En tredje men svårsmärkbar faktor är studenternas uppfattning om *grupptillhörighet*. Som två *kriterier* på socialisering angav jag aktiva bidrag till praktikgemenskapen och *appropriering* av tankesätt, kunskaper och medierande redskap. Lave & Wenger (1991:99f) anger dessutom ett kriterium för *vilken grupp* en deltagare är på väg in: vilka etablerade deltagare förväntas den nya deltagaren ersätta? Här ska jag diskutera mina empiriska resultat i ljuset av dessa sex faktorer. (En mer generell diskussion om socialisering finns i 11.1.)

Ett aktivt deltagande är både en förutsättning och ett kriterium för socialisering, där uppnådd socialisering även innebär att bidra till praktikgemenskapen. Här har studien visat att det aktiva, bidragande deltagandet är större i historia. Studenterna aktiveras under fler seminarier och skriver forskningsbaserade uppsatser som åtminstone potentiellt kan bidra till det gemensamma kunskapsbygget. Studenterna i nationalekonomi deltar mer passivt i undervisningen, och uppsatsarbetet där är inte så forsknings- och verkstadsbetonat. Deras skrivande är mer inriktat på att visa upp att de ”tänker rätt”, som en lärare säger. Detta sätt att tänka kan givetvis ses som den aktivitet studenterna deltar i, men skillnaden är alltså att historie-studenter kan bidra till gemenskapen med sitt deltagande, vilket jag har formulerat som ett mål för socialisering.

I vilken grupp ska de då delta? Frågan om en tydlig praktikgemenskap är starkt integrerad med Lave & Wengers (1991) kriterium om vilka de nya deltagarna ska ersätta. Svaret på frågan beror dels på vad studenterna reellt siktar på, dels på hur arbetsmarknaden ser ut. Av studenterna i min studie säger sig ett fåtal sikta på forskarnivån. Många av historiestudenterna ska bli lärare i ungdomsskolan. Enligt statistiken fortsätter 6 % av samhällsvetare med grundexamen till forskarutbildning och 14 % av humanister (Högskoleverket 2004:35).

När det gäller arbetsmarknaden är det tämligen klart att många historiker arbetar inom skolan eller högskolan (jfr s. 168), medan de flesta nationalekonomer arbetar vid andra organisationer (jfr s. 67). Den nationalekonomiska praktikgemenskapen är alltså mer utåtriktad och heterogen. Enligt Högskoleverket (2002:33f) har många studenter i nationalekonomi "liten kännedom om ämnets ställning på arbetsmarknaden". Trots att även många historiestudenter givetvis har diffusa yrkesplaner, är det alltså vanligare att de blir kvar inom utbildningsväsendet. Det finns ingen given riktning för studenter i vare sig historia eller nationalekonomi, men heterogeniteten verkar större i nationalekonomi.

Om man granskar frågan om tydlig praktikgemenskap utifrån mina observationer, framstår den historievetenskapliga gemenskapen som mer homogen, akademisk och tydlig. I båda ämnena använder man på C-nivå handledare från andra institutioner, men det är vanligare i nationalekonomi. Här lägger man stor vikt vid att hitta handledare som är framträdande inom sina forskningsområden. Sådana kontakter är värdefulla, inte minst som konkret interaktion med verksamma inom området. Samtidigt kan det göra distansen mellan forskare och studenter större. I historia använder man mer undantagsvis utomstående handledare, och handledarna är här ganska ofta doktorander. Historiestudenter får en tydligare bild av sin praktikgemenskap, eftersom de dels träffat historielärare i skolan, dels samarbetar med en avgränsad grupp lärare på institutionen, varav en del inte är så hierarkiskt avlägsna.

I historia är alla text- och undervisningsgenrer som används inom akademiska, och större andelen kurslitteratur är inomakademisk. Kurslitteraturen i nationalekonomi består till större andel av läroböcker. I nationalekonomi uppmanas studenterna dessutom att skriva mer likt den utomakademiska tidskriften *Ekonomisk Debatt* än inomakademiskt. Seminarier är ingen framträdande genre, och inom uppsattsseminarierna är det obligatoriskt att skriva protokoll, dvs. ytterligare en genre som inte direkt hör till den akademiska uppsättningen genrer. Den nationalekonomiska gemenskapen framstår därmed som mindre akademisk och mindre tydlig. Detta överensstämmer dock med riktningen, dvs. det vore inte ändamålsenligt med en mer akademisk undervisning när den professionella verksamheten är mera spridd.

Grupptillhörighet är som sagt svår att mäta eller beskriva, men utifrån intervjuer kan man få en bild av studenters uppfattning. Att de inte blir full-

värdiga historiker respektive nationalekonomer på tre terminer är självklart. Men man kan tänka sig att de i varierande grad socialiseras som *historiestudenter* och *nationalekonomistudenter*, dvs. att de får en gruppidentitet inom ämnet så att säga på sin egen nivå. Till sådan socialisering bidrar förstås sociala aktiviteter och umgänge på fritiden. Jag frågade deltagarna om sådant i intervjuer, men det som kom fram räcker inte för att bedöma denna sociala faktor utanför själva studierna. Vad jag kan ta upp är därför hur studenterna förhåller sig till den professionella gemenskapen.

Historiestudenter verkar ha närmare till gruppen historiker, medan nationalekonomistudenter har större distans till de professionella. Studenterna i nationalekonomi visar en hel del kritik samt erfarenheter av distans och svårigheter ända upp på C-nivå. Förutom att det är svårt att resonera och analysera på ett nationalekonomiskt vis, uttrycker flera en frustration över ämnets kunskapssyn och abstrakta metoder. Många har haft en distans till sina handledare; Ia säger t.ex.: ”Aldrig mer en professor!” Flera av historiestudenterna tycks däremot ha nått en form av gemenskap med sin handledare – som oftare är doktorand – och/eller seminarieledare.

Huruvida studenterna har approprierat sättet att tänka är också svårt att uttala sig om. Här är förstås deras skrivande ett viktigt material, men som jag påpekat kan texterna inte ses som bevis för approprierade kunskaper och tankesätt. Även här är det därmed intervjuerna som visar att fler studenter i nationalekonomi har en distans och ett kritiskt förhållningssätt till den professionella diskursen, trots att de kan anpassa sig till den i sina texter. Detta kan också uttryckas som att de har approprierat gemenskapens tankesätt i mindre grad än historiestudenter.

Studenterna i historia tycks alltså ha kommit längre i sin socialisering. Bland annat genom sitt skrivande deltar de aktivt och bidragande i en förhållandevis tydlig praktikgemenskap. De tycks dessutom känna mindre distans till den aktuella professionella gemenskapen än studenterna i nationalekonomi till sin.

11 Generella slutsatser och diskussion

Inom högre utbildning har man traditionellt använt skrivande endast för redovisning av kunskaper (jfr Dysthe 1995). Men studenters skrivande är inte bara ett mål med utbildningen, dvs. något som avslutar den som ett gesällprov. Skrivandet är också ett medel att bygga kunskaper och en väg till socialisering i en miljö. Man måste se studenters skrivande integrerat med utbildningen i stort, både därför att undervisningen leder fram till det skrivande som kan ses som gesällprov och därför att skrivandet är en viktig del av vägen dit. Även om diskussionen nedan kan tyckas handla om pedagogik, forskning osv. har den alltså en anknytning till skrivande.

I det här avsnittet drar jag först slutsatser om studenters skrivande i förhållande till professionell diskurs och undervisning. Därefter formulerar jag några pedagogiska slutsatser, och till sist diskuterar jag metod och teori.

11.1 Studenters skrivande i förhållande till professionell diskurs och undervisning

Hur kan man mer generellt se på studenters skrivande i samspel med deras institutionella miljö? Här ska jag försöka knyta ihop min mest övergripande frågeställning (se s. 10), mina empiriska resultat och den teoretiska ramen.

Som jag tog upp i 1.5 är det inte självklart att se studenters skrivande i ett socialiseringsperspektiv. Man kan ifrågasätta dels om studenter ska ta över icke ifrågasatta kunskaper och språkbruk (överföringsfrågan), dels om det verkligen är den akademiska gemenskapen de ska skolas in i (riktningsfrågan).

En teoretisk premis för en diskussion om studenters språkbruk är den socialkonstruktivistiska grundidén att språkbruk och verksamhet är starkt integrerade, dvs. i dessa sammanhang att akademiska kunskaper kräver någon form av akademiskt språkbruk. En demokratisk premis är att alla ska ha samma möjlighet att släppas in i den akademiska världen. Åtminstone om man delar dessa premisser är det svårt att hävda att studenter inte ska skriva akademiskt. Jag menar alltså att den högre utbildningen bör erbjuda studenter möjligheten att berika sitt språkbruk med även ett akademiskt språkbruk, annars utesluts vissa från den akademiska kunskapen. Endast därmed kan de också påverka detta språkbruk.

Men det är också viktigt att skilja dels på inledningen till en utbildning och högre nivåer, dels på auktoritativa akademiska diskurser och sådana som är mer öppna för påverkan. Det är på de högre nivåerna av utbildning, där studenterna bör få delta i forskningen, som ett akademiskt språkbruk är

oundvikligt. I inledningen till en utbildning är det positivt och nödvändigt att anknyta till studenternas eget språkbruk och tidigare kunskaper. Givetvis är det också positivt om akademiska diskurser är öppna för influenser både från studenter och andra diskurser.

Ytterligare två viktiga teoretiska premisser är dialogismens nyckeltanke om *att förhålla sig till* något och de sociokulturella teoriernas tanke att allt språkbruk och meningsskapande bygger på något givet för att ge något nytt. Vad studenterna ska få ut av högre studier är, som jag ser det, inte att okritiskt anamma den nya miljöns kunskaper, utan att skaffa sig ett nytt sätt att förhålla sig till kunskap och till miljöns genrer. Detta förhållningssätt kan dels komplettera ett utomakademiskt mer än konkurrera ut det, dels placeras på en skala från totalt avståndstagande till totalt anammande. Poängen är att det är studenterna själva som väljer hur de förhåller sig, och att detta är en aktiv handling och inte en linjär, oproblematiserad socialisering.

Mina resultat tyder dock på att studenter dels socialiseras olika långt i olika miljöer, dels kan ha en avståndstagande attityd till det lästa ämnet men ändå lyckas anpassa sina texter till de lokala kraven. Skillnaderna i historia och nationalekonomi ger inga avgörande skillnader i produkternas kvalitet, men däremot i processen som leder fram till texterna. Därmed påverkas med all sannolikhet studenternas kunskapsdjup (jfr Marton & Säljö 1984).

Studien har pekat på några faktorer som påverkar skrivutveckling och socialiseringsprocess: de medierande redskapens svårighetsgrad, möjligheten för studenter att göra sig hörda och bidra aktivt samt kunskapssynen i miljön. Övergripande epistemologi och syn på lärande (jfr s. 26) har ett samband med varandra – t.ex. en syn på kunskap som korrekta lösningar gör det svårare för studenter att komma med kunskapsbidrag – och påverkar socialiseringen. Men givetvis spelar även andra faktorer in.

Av detta resonemang och den diskussion jag för i 10.4 kan man dra en generell slutsats: att det finns ett samband mellan å ena sidan olikheter i processerna och å andra sidan undervisningens relativa anknytning till dels utomakademisk diskurs, dels professionell verksamhet. Det vill säga, kan studenter göra kopplingar till sina tidigare kunskaper och en kommande yrkesroll, så att deras skrivande blir mer meningsfullt? Kedjeaspekten av dialogicitet på makronivå påverkar studenterna: om det finns en naturlig kedja från utomakademisk kunskap via undervisningen till professionell verksamhet, kan socialiseringen gå lättare och fortare. Man kan också uttrycka det i verksamhetsteoretisk terminologi så att socialisering och därmed skrivutveckling försvåras om studenter och lärare ingår i helt olika verksamhetssystem (jfr Russell & Yañez 2003).

Utbildningen i nationalekonomi är alltså lösare förankrad i professionell verksamhet (jfr s. 286). Problem med anknytning till professionell verksamhet har utbildningen i nationalekonomi gemensamt med en mängd andra ämnen, kanske de flesta. Det är ju normalfallet att studenterna vistas i högskolemiljön tillfälligt. Att det är ett problem framför allt för socialiseringen och därmed skrivandet har uppmärksammats i tidigare forskning, t.ex.

Räisänen (1995) och Parks (2001). Givetvis kan man se högskolan som problemet, dvs. varför ska studenterna lära sig skriva akademiskt när de sedan ska skriva på ett annat sätt i yrkeslivet? Eftersom högskolans uppgift är att syssla med akademisk kunskap, är alltså mitt synsätt att studenterna på åtminstone längre utbildningar ska tränas i akademiska diskurser. Att ha tillgång till akademisk diskurs, inklusive vetenskaplig tänkande, som en resurs av flera måste ses som en tillgång, oavsett vad en student efter utbildningen ska syssla med. (Även ett annat yrkesmässigt skrivande kan delvis tränas under utbildningen, gärna i samband med praktikperioder, men kan på allvar utvecklas först på konkreta arbetsplatser, eftersom olika typer av skrivande är beroende av sin miljö. Jfr Freedman 1993, Winsor 1996.)

Det finns därmed två svar på studiens övergripande frågeställning (s. 10). Det första är att studenternas skrivande och socialisering påverkas av dialogicitet och kunskapssyn i den institutionella miljön, liksom dess medierande redskap. Mina empiriska resultat tyder på att det är svårare att socialiseras i en starkt asymmetrisk miljö där man strävar efter korrekta lösningar på problem och där studenter har svårt att delta aktivt, bl.a. på grund av svåra redskap, än i en mindre asymmetrisk miljö där divergerande perspektiv, röster och lösningar ses som något positivt. Många studenter kan visserligen ha lättare att anpassa sig till en miljö med tydliga normer, men risken är alltså att en sådan anpassning blir ytlig och att studenterna inte får möjlighet att aktivt bidra, vilket jag ser som ett kriterium på socialisering (se s. 17 och 285f). Denna slutsats är snarast en bekräftelse av mina inledande antaganden (se 1.1).

Det andra svaret är mer en insikt efter genomförd undersökning: det är viktigt hur stark förankring undervisningen har i utomakademisk diskurs (inklusive studenters tidigare kunskaper) samt i professionell verksamhet (hur stor möjlighet studenterna har att delta i kunskapsbygget och vilken riktning socialiseringen har). Med en stark förankring ökar studenternas aktiva deltagande och därmed motivation och kunskapsdjup (jfr Marton & Säljö 1984). Med en svag förankring ökar risken att studenter tar avstånd från den akademiska kursen. Studenternas möjlighet att appropriera kunskaper och redskap påverkas, inte minst via deras motivation.

11.2 Pedagogiska slutsatser

Anknytning till professionell verksamhet är ett problem som är svårt att reellt åtgärda. Förutom att hantera det på ett medvetet sätt i undervisningen, kan man möjligen öka kontakterna med det praktiska yrkeslivet. Man kan också påminna sig möjligheten att ordna kortare kurser för t.ex. verksamma inom andra yrken.

Det borde vara lättare att åtgärda eventuell bristande förankring i utomakademisk diskurs. Det finns en mängd pedagogiska vägar att gå för att i början av en utbildning underlätta för studenterna att knyta ihop sina tidi-

gare kunskaper med de nya akademiska (se 11.2.2). Eftersom kunskaper och språkbruk är så intimt förknippade, underlättas då också utvecklingen mot ett akademiskt språkbruk.

Ett annat resultat av studien är att lärarna ser ett visst sätt att tänka som det centrala i ämnet. Dessa sätt att tänka i nationalekonomi och historia har jag beskrivit som de medierande redskapen matematiskt-logiskt resonemang respektive kritiskt-dialogiskt resonemang. Samtidigt visar studien att studenterna har som störst svårigheter med dessa redskap och att lärarna sällan eller aldrig gör explicit vad sättet att tänka innebär och hur det bör se ut språkligt. Lärarna är medvetna om att de tänker på ett visst sätt, men de har svårt att verbalisera vad tänkandet går ut på och hur det brukar formas. Det brukar inte heller tas upp i läromedel. Just sättet att tänka är troligen det mest omedvetna för en etablerad deltagare i en praktikgemenskap (jfr Wertsch 1998:147). Åtminstone om man vill hålla fast vid att ge studenterna ett nytt sätt att tänka, är det alltså mycket viktigt att se över det här pedagogiska problemet, som delas av många högre utbildningar (jfr Langer 1997.)

Nedan diskuterar jag olika undervisningsformers roll för skrivutvecklingen, och därefter formulerar jag några konkreta pedagogiska råd.

11.2.1 Undervisningsformer

I min studie finns stora skillnader mellan undervisningsformer i samband med uppsatsarbetet: I nationalekonomi har man inte några uppsatsseminarier före ventileringen av C-uppsatsen, och dessa seminarier utgör en öppen serie med olika seminarieledare och olika studenter. Här skriver de flesta studenter i grupper om två som får enskild handledning på båda uppsatserna. I historia möts sammanhållna seminariegrupper före och under ventileringar av både B- och C-uppsats. Historiestudenter skriver båda uppsatserna enskilt och får enskild handledning endast på C-uppsatsen. Frågan är hur stor roll dessa olika undervisningsformer spelar för socialisering och skrivutveckling.⁸⁰

En ganska uppenbar iakttagelse är att man ser olika på seminariet inom de två ämnena. Det är förstås ingen slump att man inom historia lägger stor vikt vid seminarier där en kritisk diskussion praktiseras, medan man inom nationalekonomi fokuserar logik och förmåga att utveckla modeller, dvs. fenomen som kan tyckas sakna en dialogisk och social sida. Inom historia är det både på en social och en textuell nivå ett ideal att hålla flera olika perspektiv aktuella, och seminariet kan ses som ett gränssnitt där detta ideal praktiseras tillsammans med studenter. I nationalekonomi är det viktigare

⁸⁰ Diskussionen lider delvis av en brist i empirin, nämligen att handledning, utkastversioner med kommentarer etc. inte ingår som material i mina analyser (jfr 3.1). Den empiri diskussionen vilar på är därmed de tecken på samband mellan reella diskussioner och studenttexter som jag visat; i övrigt är det just en diskussion.

att föra tydliga och logiska resonemang, och det blir mer oklart vad ett seminarium kan tillföra, vilket märks på studenternas ointresse för varandras arbeten.

Följer därav att nationalekonomi inte behöver fler uppsattsseminarier? Kan den enskilda handledningen och den lilla grupp som skriver tillsammans spela samma roll som uppsattsseminarier? De båda tidigare fyller förstås en viktig funktion, inte minst eftersom de står för en social interaktion. Men det finns två tänkbara nackdelar när de nästan helt *ersätter* seminariet. För det första kan det i en handledningssituation lättare bli handledaren som just leder och säger åt studenterna vad och hur de ska göra, snarare än att normerna approprieras genom stöttning (jfr Dysthe 1996c:125). Inom seminariets ram arbetar man i stället tillsammans fram uppsatserna, vilket kan liknas vid lärlingskap i en verkstad (jfr Säljö 2000, Ekvall & Chrystal 1995, Rogoff 1990). Man kan också se seminariet som ett preliminärt gemensamt förståelserum (Rommetveit 1979) där studenterna successivt kan bygga en roll av mer fullvärdiga deltagare i gemenskapen.

För det andra kanske den lilla skrivgruppen inte genererar lika mycket alteritet som ett seminarium. Skrivgruppen bör vara mer intresserad av att arbetet ska bli färdigt än av att hitta de punkter för kritik som seminariet i historia ser i varandras arbeten (en lärare i nationalekonomi säger t.ex.: ”Det kan vara svårt att ge kritik till en kompis”, dvs. den man samarbetar med). Det tycks som om mångfalden av synpunkter, som kan framträda just inom ett seminarium, fungerar tankegenererande. Med en sammanhållen seminariegrupps intersubjektivitet som grund blir det lättare att upprätta den alteritet som krävs för utveckling (jfr Pilke 2004). Det sammanhållna seminariet i historia kan ge en trygghet och motivation att positionera sig i förhållande till andra. Motivationen att yttra sig kan bli mindre om läraren inte känner studenterna till namnet, och om studenterna inte känner varandra. Det finns då inga fasta punkter att positionera sig emot. (Jfr Dysthe 1996a:215 om vad hon kallar olika diskurskulturer.)

Enligt pedagogisk erfarenhet och tidigare forskning är seminarier av den historievetenskapliga typen, en seminarieserie med fasta datum för inlämning och diskussion av texter, viktiga för skrivutvecklingen och för produkten. Bland annat har Walvoord & McCarthy (1990) påpekat att när en process ska läras in, bör även pedagogiken följa denna process. På Historiska institutionen kan man säga att både forskningsprocessen och textproduktionsprocessen följs och framställs genom seminarierna, på både B- och C-nivå.

Hur man lägger upp uppsatsarbetet beror förstås på vad man eftersträvar. Båda institutionerna kan sägas sträva efter ett så effektivt arbete som möjligt. I nationalekonomi lägger man i stort sett alla undervisningstimmar på enskild handledning med på C-nivå ofta framstående forskare. I historia lägger man åtminstone på B-nivå alla timmar på seminariet och därmed kollektiv handledning. Här kan faktorer som uppsatsämnenas behov av specialiserad handledning spela in, och det är svårt att säga vad som är mest

effektivt. Jag vill dock peka på risken att man förlitar sig på beprövade metoder utan att reflektera över alternativ. Som framgått drar jag också slutsatsen att seminariet är en ändamålsenlig form för uppsatsarbete om man vill träna den typ av tänkande och de medierande redskap som ska användas i uppsatserna.

11.2.2 Konkreta pedagogiska förslag

Flera av mina förslag anknyter starkt till vad målsättningar för och krav på svensk högre utbildning säger om kritiskt tänkande och forskningsanknytning. Mina förslag kan närmast ses som påminnelser om och konkretiseringar av dessa riktlinjer.

Övergripande är det viktigt att undervisningsinstitutioner inom högre utbildning medvetandegör några centrala frågor:

- Vad innebär vårt sätt att tänka? Hur vill vi att det ska formas i skrift?
- Vilka är våra övriga centrala redskap för t.ex. databehandling och analys och för att övertyga andra forskare?
- Vilken är utbildningens riktning? Om studenterna ska använda sina kunskaper i en annan verksamhet kanske det inte är så viktigt att de tillägnar sig vårt sätt att tänka och våra redskap?

Jag vill också anknyta till min slutsats om vikten att förankra nya kunskaper i utomakademiska kunskaper. Ett viktigt sätt att hantera detta är nämligen det som kallas ”skriva för att lära” (se Dysthe 1996a, 1996b). Att skriva-för-att-lära så sällan används i akademisk utbildning beror säkert på den starka traditionen av att skriva för att redovisa kunskaper. Delvis därför är man troligen också fast i tanken att allt studenterna skriver ska läsas av en lärare. Men trots att det självklart är positivt med lärarrespons, kan en skriva-för-att-lära-uppgift ha en effekt även utan läsare eller med andra studenter som läsare. Det viktiga är här inte resultatet utan den kognitiva process som skrivandet innebär. Om tiden inte räcker kan läraren läsa endast ett urval av texterna för att få insikt i hur studenterna möter den nya kunskapen och för att följa upp detta.

Nedan formulerar jag några mer konkreta råd som alla bygger på mina empiriska resultat.

Kollektiv tillämpning av det som studenterna förväntas göra i uppsatser och den kunskapssyn de förväntas utveckla: Det räcker inte att uppmana studenter till t.ex. kritiskt tänkande och resonemang. Studenterna behöver möta dessa fenomen i undervisningen och inte minst aktivt tillämpa dem tillsammans med lärare och andra studenter innan de kan tillämpa dem självständigt i sitt skrivande (jfr Vygotskij 1978). Kollektiv tillämpning kan ses som ett mellanläge mellan explicit undervisning och implicit lärande genom socialisering (jfr Lea & Street 1998, Lillis 2001 och s. 15 ovan).

Interaktion i grupp under uppsatsarbetet: Den tillämpning som föregående punkt rekommenderar bör inte minst ske under studenternas arbete med en konkret uppsats. Under arbetet med uppsatsen bör studenterna få stöttning inte bara av en handledare – som lätt försöker *överföra* normer – utan också av en grupp jämställda. Gruppen kan stötta skribenterna att förutse kommande kritik och förhålla sig till den. Som aktiv i en grupp kan studenten successivt bygga upp en roll inom praktikgemenskapen. Engagemanget tycks också kunna öka om arbetet handlar om ämnets autentiska verksamhet (i de flesta fall forskning, men i vissa utbildningar annan verksamhet). Uppsatsseminarierna bör fungera som verkstäder där man gemensamt arbetar fram uppsatser, inte bara som gallerier där färdiga arbeten visas upp.

Bygga på tidigare kunskaper och språkkompetenser: På ett generellt plan försöker säkert alla lärare anpassa sig till studenternas förväntade förkunskaper. För att man ska kunna öka den reella anknytningen mellan dessa kunskaper och den akademiska kunskapen behöver dock studenterna aktiveras genom t.ex. skrivuppgifter där de kopplar ihop de två typerna av kunskaper. Min empiri visar också att studenter tycks ha lättare att ta till sig nya kunskaper om lärarna bygger på kända undervisningsformer och kunskaper om hur man t.ex. definierar begrepp och jämför. Det är alltså viktigt att betrakta inte bara deklarativ eller encyklopedisk kunskap som något att bygga vidare på, utan även kännedom om genrer och medierande redskap.

Hänsyn till att redskap måste tränas i varje miljö: I många fall tycks lärare utgå från att studenter har djupare kunskaper om vissa medierande redskap eller andra färdigheter när de kommer till högre studier än vad de ofta har. Dessutom kan studenter bemästra vissa redskap, men inte känna till när och hur de bör användas i den nya miljön. Kunskaper är inte direkt överförbara från miljö till miljö (jfr Säljö 2000). Alla de relevanta kunskaper och färdigheter som kan ses som medierande redskap måste alltså tränas på nytt i den nya miljön, där man använder redskapen på specifika sätt.

Stimulera kritiskt tänkande och självständighet med hjälp av flera olika källor och uppgifter som kräver ställningstagande: Det är inte konstigt att studenter har en benägenhet att ”närsynt” referera t.ex. en kursbok eller en källa till en uppsats om denna bok eller källa inte har någon konkurrens. Om studenter i stället möter flera olika källor och perspektiv i varje skrivuppgift, tvingas de i högre grad att ta egen ställning. Det vill säga, flera olika perspektiv i samma uppgift kan fungera som tankeredskap (se s. 35). Även i mindre uppgifter kan man dra nytta av detta fenomen t.ex. genom att formulera frågor som kräver att studenterna tar ställning mellan olika alternativ.

11.3 Diskussion om teori och metod

Vad man kan komma fram till i en undersökning styrs givetvis av vilka teorier och metoder man har valt. Det kan vara en mängd intressanta företeelser som jag inte lagt märke till på grund av mina val. Den etnografiska ansatsen med relativt stort deltagarperspektiv bör dock ge större chanser att se även oväntade fenomen. Jag har delvis garderat mig mot alltför stor teoristyrning genom att välja teori efter de tidiga etnografiska analyserna.

Nedan ska jag diskutera mitt teoretiska/metodologiska delsyfte att pröva att operationalisera dialogicitetsbegreppet. Därefter diskuterar jag bl.a. hur man kan se på akademiska språkbruk och genrer för att till slut ta upp några mindre metodproblem.

Generellt ser jag både styrkor och svagheter i min typ av dialogicitetsanalys. Tidigare forskning har mest undersökt dialogicitet som influenser i enskilda texter och samtal från olika diskurser i termer av intertextualitet, röster etc. Detta ger ofta mycket intressanta och djupa analyser. Min studie har dock haft en större korpus som grund, och jag har behövt göra grundare analyser för att mer övergripande kunna jämföra olika typer av språkbruk i flera delar av två olika miljöer. Genom detta har jag bl.a. kunnat visa hur en viss typ av dialogicitet i en del av en miljö har samband med andra delar, t.ex. den pluralistiska karaktären i historievetenskapliga miljöer, samtal och texter. Som min ambition var har jag också kunnat visa förhållandet mellan dialogicitet och andra faktorer, som kunskapssyn. Här finns alltså en styrka i mitt metodologiska försök, som förhoppningsvis kan vidareutvecklas.

För att kunna jämföra större material krävs en viss kvantitativ ansats. En faktor som talar emot generella kvantitativa jämförelser av dialogicitet i olika miljöer och texter är att enskilda kategorier måste ses i förhållande till den aktuella kontexten. Kvantifieringen av vissa variabler måste t.ex. betraktas efter vilken genre de uppträder i och övriga kontextuella faktorer. Om läraren yttrar sig mycket under en uppsatsventilering, är det då ett utslag av kontraproduktiv dominans eller av ändamålsenlig stöttning? Om studenterna frågar mycket under en lektion, tyder det på att de ser på kunskap som överföring eller att de just då intar en dominerande roll gentemot läraren? Totalt kan det därför vara svårt att sammanställa kvantifieringar och säga något generellt om olika miljöer utifrån dem. Snarare har här kvalitativa analyser, exempel och kvantitativa analyser tillsammans givit en bild av bl.a. dialogiciteten i miljöerna. I den kvantitativa ansatsen finns alltså en svaghet, som dock bör kunna uppvägas av de kompletterande kvalitativa analyserna.

Medierande redskap har så vitt jag vet inte tidigare använts för analyser av akademiskt skrivande. Jag ser det som en mycket givande analysmetod inte minst därför att begreppet speglar såväl kognitiva och språkliga som sociala och historiska faktorer, samtidigt som det visar utvecklingsaspekter. Begreppet innebär flera fördelar. För det första ger dess koppling till en viss grupp och miljö viktiga påminnelser om att en individ inte kan förväntas

klara av alla situationer endast p.g.a. att hon har hög allmänspråklig kompetens, utan behöver stöd av andra i varje enskild grupp för att utveckla olika språkkompetenser (jfr begreppet *literacies*). Kopplingen till grupper erbjuder också intressanta möjligheter att säga något om en grupp utifrån de medierande redskap den använder, dvs. begreppet har en metodologisk potential. För det andra gör begreppet det lättare att se samma fenomen i tal och skrift, liksom likheter mellan språkliga, visuella och fysiska redskap. Även teoretiskt inom språkvetenskapen kan begreppet vara fruktbart, eftersom det kan ses som ett paraplybegrepp för språkhandlingar, texttyper och genrer samt fenomen av andra modaliteter än verbalt språk.

En viktig teoretisk och metodologisk fråga är huruvida man kan betrakta och analysera genrer, medierande redskap etc. som samma fenomen även när de används i olika miljöer eller verksamhetssystem. Att genrer är beroende av sin historiska och sociala kontext är en grundläggande tanke inom dialogism, diskursanalys och socialt inriktad genreteori (se Berge & Ledin 2001 för en översikt). Här har jag påpekat att de medierande redskap som studenter använder inte självklart är desamma som forskarnas, i de fall redskapen ingår i andra sociala praktiker. Dessutom visade sig genrerna avhandling och disputation ha delvis skilda funktioner i de två undersökta miljöerna, och man kan även ifrågasätta om uppsatser i historia respektive nationalekonomi är samma genre.

Ett alternativt sätt att hantera detta hade varit att låta de etnografiska studierna avgöra vilka genrer jag skulle undersöka i respektive miljö. Delvis följde jag också denna princip genom att ta med Ekonomisk Debatt i en analys. Övergripande var dock min bedömning att en uppsättning i generell akademisk diskurs väletablerade genrer skulle utgöra relevanta utgångspunkter för analyserna, medan skillnaderna dem emellan skulle bli ett resultat. Medierande redskap, även studenternas egna, sökte jag efter på ett mer förutsättningslöst sätt.

En annan teoretisk fråga som kan diskuteras är huruvida Vygotskijs idéer om barns utveckling kan tillämpas på vuxna. Här tyder min undersökning, liksom flera andra (t.ex. Donato 1994, Jansson 2004), på att samma principiella resonemang kan föras om vuxnas utveckling med vissa modifieringar (se även Dysthe 1996c:122). Till exempel tycks den kollektiva stöttningen vara viktigare för vuxna än den från en mer socialiserad person.

Eftersom man kan ifrågasätta om det över huvud taget går att se akademiska diskurser som dialogiska (se t.ex. Rommetveit 1996, Holquist 2002:87), ska jag också diskutera denna fråga. Ett argument hos dem som ifrågasätter detta tycks vara att syftet med vetenskap skulle vara att slå fast hur något förhåller sig genom att i varje text premiera en tes, dvs. ett perspektiv, på bekostnad av andra. Rösten i en akademisk text kan också ses som tämligen homogen i och med att valet av stilnivå etc. är begränsat. De andra röster som släpps in i en akademisk text underordnas skribentens och är tydligt avgränsade (jfr Morson & Emerson 1990:147ff). Den akademiska

texten uppfyller därmed inte Bachtins normativa krav på en öppen text där flera olika röster och perspektiv blandas och framträder på egna villkor utan att författaren dominerar. Han ställer också krav på att författaren förhåller sig kritiskt till sin egen text (jfr Todorov 1984:66, 106).

Visst finns dessa monologiska särdrag i den akademiska diskursen. Men samtidigt finns det, förutom den aspekt av dialogicitet som gäller allt språkbruk, även dialogiska drag. Flera av dessa har framgått av mina empiriska analyser och går att koppla till de tre aspekter av dialogicitet som jag använt: kedjeaspekt, perspektivaspekt och manifest dialogicitet. Olika akademiska diskurser är dock, som jag också visat, i skiftande grad dialogiska.

I den akademiska texten är perspektiv en viktig faktor. Mycket just genom att försöka övertyga om en tes, intar skribenten ett perspektiv gentemot läsaren, vilket bl.a. min analys av interpersonella markörer och dialogiska strukturer har visat. Den akademiska texten övertygar även genom att ta upp motstridiga perspektiv, vilket kan ses i de kritiska läsarröster som ibland kommer fram. Att skribenten förhåller sig kritisk till sin egen text är uppenbart. De andra röster som underordnas författarrösten kan också ses som ett utslag av manifest dialogicitet. Beroende av disciplin kan det, som i historia men också t.ex. litteraturvetenskap och beteendevetenskap, finnas rikliga inslag av andra röster än inomakademiska. Inte minst är den akademiska texten så gott som alltid framarbetad kollektivt (jfr t.ex. Myers 1990), med synpunkter från flera läsare inbäddade. Att sedan den akademiska texten ingår i en kedja är mer uppenbart än för texter i många andra miljöer och genrer. Detta syns konkret i referenser, positioneringar av det egna bidraget gentemot forskningsläget osv.

Den dialogicitetsaspekt som är minst framträdande i akademisk diskurs är förmodligen fenomenet att röster blandas i samma yttrande eller syntaktisk mening, vilket är den typ av dialogicitet som Bachtin själv ägnade många av sina litterära analyser. Just därför att detta fenomen inte är så framträdande i akademisk diskurs, där det hör till normen att tydligt skilja på yttranden med olika källa, ingår det inte i min analysmetod. (Jfr s. 37.)

Påverkan från andra diskurser (jfr t.ex. Fairclough 1992, Ledin 1997) har dock berörts via andra analyser. Jag har bl.a. visat hur den nationalekonomiska diskursen påverkats av en matematisk diskurs och delvis ingår i en politisk, dvs. utomakademisk diskurs. Också i analysen av kedjeaspekt för studenttexter syns influenser från utomakademiska diskurser, även här delvis politiska, men även t.ex. en konsumentdiskurs.

Ett mindre metodproblem fanns i analyserna av manifest dialogicitet i studenttexter. Den analysmetod jag använde för detta utvecklade jag ursprungligen för studenttexterna i historia, där förhållandet till källor är centralt. Inom nationalekonomi är det mer väsentligt om författarrösten blivit tillräckligt ”rensad” från andra röster än den nationalekonomiska. Nu föll en mycket stor del av texterna i nationalekonomi inom kategorin självständig röst, eftersom en ansenlig andel av uppsatserna ägnas åt egna mate-

matiska analyser, som skiljer sig mycket från de självständiga inslagen i historia. Här kunde analysmetoden ha anpassats, men jag valde att använda samma metod för konsekvensens skull.

Ett annat mindre problem har varit analyskategorin perspektivmarkör som innebär svagheter när det gäller validitet. Som jag flera gånger redan diskuterat, är det inte alla perspektivmarkörer som säger något intressant om perspektivaspekten av dialogicitet, där det väsentliga är huruvida olika perspektiv tillåts mötas. I många fall anger flera perspektivmarkörer i rad i stället ett och samma perspektiv. Detta försökte jag avhjälpa genom kvalitativa iakttagelser och grova kvantifieringar av fall där perspektiv verkligen ställs emot varandra. Det hade också varit intressant att studera perspektiv i förhållande till olika ramar (t.ex. Ledin 1995), dvs. om perspektiven uppträder inom referat av en källa, i eget resonemang e.d.

11.4 Slutord

Som jag nämnt tidigare har min framställning färgats av jämförelsen mellan de två aktuella miljöerna. Bilden kan ha framstått som förenklat dikotomiserad. I själva verket finns det motsägelsefulla egenskaper i båda miljöerna. Nationalekonomi kan t.ex. framstå som en homogen miljö, men är mer öppen och heterogen vad gäller externa och internationella kontakter. Inom historia är man pluralistiskt öppen för olika synsätt och alteritet, men samtidigt kan det vara mycket kontroversiellt att bryta emot denna pluralism.

Det är två intryck av denna studie som inte kan uttryckas som hållbara slutsatser, men som vore intressanta att pröva i en annan studie. För det första tycks det som att dialogicitet sprider sig. Jag har visat bl.a. hur flera källor till en uppgift ger mer av självständig röst hos skribenten och hur flera opponenter till en uppsats ger fler övriga som yttrar sig under seminariet. Dessa intryck överensstämmer med diskursanalysens grundantagande om samband mellan språkbruk och kontext, men kunde inte desto mindre vara intressanta att undersöka närmare. För det andra finns i min studie svaga men ändå vissa belegg för att det krävs baskunskaper i ett ämne innan man kan börja kritiskt granska det och resonera självständigt kring det (jfr Berkenkotter & Huckin 1995, Olstedt 2001). Detta överensstämmer i sin tur med mångas praktiska erfarenhet.

Min ambition med denna studie har varit att visa samspelet dels mellan olika delar av en institutionell miljö – dvs. professionell diskurs, undervisning och studenters skrivande – dels mellan språkbruk och kunskapssyn (undersökta via medierande redskap) och dialogicitet. Begreppen medierande redskap och dialogicitet har jag använt för att undersöka de tre delarna av miljöerna och samtidigt för att uppfylla ett teoretiskt/metodologiskt delsyfte, dvs. att utveckla och pröva nya metoder utifrån etablerade teorier.

Summary

The general aim of this study is to increase our understanding of the relationships between student writing, higher education settings and professional academic discourse. As a point of departure I assume a connection between language use, dialogicity (see below) and approach to knowledge (both the epistemology in an academic setting and the view of learning). The study is based on the tradition of sociocultural research on student writing developed by Dysthe and her Norwegian colleagues on the foundations of Bachtin, Vygotsky and Wertsch. It is also influenced by the British branch of academic literacies research (e.g. Lea & Street 1998, Lillis 2001).

Like this branch, I discuss and problematise the concept of socialisation in connection with student writing. That is, socialisation is not automatically gained in education – however, nor is it necessarily connected with uncritical acquisition of skills (cf. Lea & Street 1998). I attempt to study empirically whether socialisation is involved by defining it as active contributing participation in more or less distinct communities of practice (cf. Lave & Wenger 1991). Knowledge and language use are crucial in this discussion. I use the terms *non-academic discourse* and *academic discourse* to distinguish between students' everyday and school knowledge and connected language use on the one hand, and knowledge and language use in university settings on the other. In my view, the object of higher education is to provide students the opportunity to enrich themselves through the use of academic discourse as a complement to non-academic discourse. Academic discourse – in its varying and dynamic forms – is also a prerequisite for students to participate in knowledge construction.⁸¹ (Chapter 1.)

The theoretical framework consists of a sociocultural approach and dialogism. One of the key concepts of the study is *mediational means* (or *cultural tool*, cf. Vygotsky 1978, Wertsch 1998, Scollon 2001b), a resource used to participate in a group. Phenomena previously defined as mediational means are physical artefacts, language as a whole and linguistic features such as a letter of the alphabet (Scollon 2001a:120), and narratives (Wertsch 1998). My aim is to develop the concept by applying it to a number of additional linguistic features such as narratives, at a level between micro and macro, for example descriptions, comparisons and reasoning. These features are comparable with what text linguistics terms text

⁸¹ In Sweden, undergraduate students often write theses based on unique sources and self-defined research questions. That is, they may have the opportunity to contribute to the community's knowledge construction. These theses are called B theses and C theses.

types and System Functional Linguistics terms genres. A motive for this development is that these kinds of language use are crucial for participation in academic settings, e.g. to describe things in a particularly academic way (or like a historian) or to reason in a certain academic way (or like an economist).

The concept of mediational means also captures issues of knowledge and socialisation. Wertsch (1991, 1998) outlines how individuals *appropriate* mediational means, i.e. make them their own. The appropriation is often preceded by *mastery*, i.e. correct use. However, individuals may not always be motivated to appropriate a mediational means, as they can experience *resistance* towards it, e.g. if it is associated with a group with whom the individual cannot feel solidarity. The concept of *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross 1974, Donato 1994, Rogoff 1990) can be regarded as connected to the learning of mediational means, as the individual gradually appropriates such means by using them together with other people.

The other key concept of the study is dialogicity (or dialogicality). Drawing on Morson & Emerson (1990) among others, I divide this Bakhtinian concept into three major aspects, which can be regarded as relative qualities in different texts and contexts. The *chain aspect* concerns certain relations between utterances and texts as building on each other; the *perspective aspect* deals with the relationship between differing perspectives; and the aspect of *manifest dialogicity* concerns discrete sources being cited or people being heard. (Chapter 2.)

The sources of the study are texts and observations of professional practices, observations of lectures and seminars, students' texts and interviews with students and teachers. Fieldwork and collection of data was conducted in 2000–2001 over three terms of full-time education in the subjects history and economics at Stockholm University.

The methodology has an ethnographic approach concerning participant perspective, sources, triangulation and an initial analysis. This analysis gave way to approaches to knowledge and dialogicity constituting the interesting phenomena to examine in greater detail. Knowledge issues are studied by mediational means (verbal and visual) and interviews. Dialogicity is examined as outlined in Table 1. (Chapter 3.)

Table 1. Categories of analyses of dialogicity

	Chain aspect	Perspective aspect	Manifest dialogicity
Writing	Claims Epistemic markers	Adversative connectors Perspective markers Interpersonal markers Dialogical structures with reader perspective	Quotations and summaries (for students' texts in relation to independent voice)
Talk	Uptakes Authentic questions	Adversative connectors Perspective markers	Utterances, questions Participant roles in relation to genre

For economics, the findings show a professional community characterised by logical thinking, a considerable element of mathematics and a strong consensus on method, theory etc. The epistemology can be characterised as *rationalistic*, i.e. there is a notion of ultimate solutions to problems, achievable if correct logical reasoning is applied.

This logical reasoning can also be regarded as a major mediational means, which I call *mathematical-logical reasoning*, with the typical linguistic feature of logical connectors (*since, hence*). It is also characterised by what I term *joint activity*. That is, the writer or teacher leads the reader or student along a straight line towards a clear-cut solution by using *we* as well as present and imperative verb forms (see the English examples on pp. 74–76). Other central mediational means are curve, model, mathematical signs and assumption.

Today's economists focus on developing models for calculating future outcomes on rates, employment etc. Their knowledge construction is based on claims concerning the improvement of models. In this regard, the chain aspect of dialogicity is greatly emphasised. However, it seems most face threatening to claim such improvements, since these claims are heavily hedged by epistemic markers (cf. Bloor & Bloor 1993, Hyland 1998, Hunston 1993a).

Citations are extremely unusual in professional writing in economics. Of course, previous research is referred to, but very few voices from it are actually cited. In addition, differing perspectives are not central. (Chapter 4.)

In the educational setting, economics teachers use all of the central mediational means, but students do not participate to a great extent. In the initial teaching, students often copy the curves that the teacher draws or displays, i.e. they follow the teacher's actions, making joint activity a fundamental feature also during lectures. The degree course includes seminars where students are supposed to be more active, but these are not predominant. B theses are not discussed in seminars, and C theses only when they are completed, not during the working process.

As for dialogicity, teachers do not often ask authentic questions, nor do they build on students' utterances with uptakes (cf. Nystrand 1997, Dysthe 1996b). Students are not heard very often overall. Teachers do not emphasise differing perspectives, but students do so to some extent. (Chapter 5.)

In their writing, economics students in their first term hardly use any of the mediational means of the discipline, though they do use some critical-dialogical reasoning (see below). In their B theses, some students apply mathematical-logical reasoning, models, curves, mathematical signs and assumptions, some with evident difficulty. In their C theses, more students apply them with greater mastery. Several students, in interviews, also state a kind of resistance against the mediational means and epistemology.

Economics students are not supposed to contribute to the knowledge construction of the community. As it is too demanding for them to develop

models, the scope of their theses is typically to test and discuss models. New empirical findings are seldom presented. In B theses, some methods are applied from other disciplines, and students to some extent argue about non-academic issues. These habits disappear in the C theses, which are far more homogeneous.

A homogenisation can also be seen concerning the manifest dialogicity, as the students quote less in their C theses and non-academic voices are omitted. Differing perspectives are seen mostly at the initial (A) level. Moreover, the students later adjust to the joint activity, sharing a perspective with the reader, i.e. they use *we* and present and imperative verb forms to a great extent. (Chapter 6.)

History as an academic discipline is characterised by critical thinking concerning sources and explanations of events, as well as differing perspectives. Since the sources are always to some extent uncertain, and an event rarely has one single cause, a sceptical and critical attitude has also spread to other aspects. For Swedish historians today, the most controversial issue seems to be drawing simplified conclusions and being unaware of different perspectives, such as the gender perspective. Hence, the epistemology can be described as *critical-pluralistic*.

The major mediational means of the community are description, interpretation, explanation, categorisation/definition, comparison, criticism of the sources and critical-dialogical reasoning (narratives, I would say, are more discussed than used). The *critical-dialogical reasoning* – which can also be termed *discussion* – is characterised by adversative connectors (e.g. *however, on the other hand*) and perspective markers (e.g. *according to, could be regarded as*). It does not necessarily have a conclusion, but can keep different views and explanations parallel.

Parallel explanations are also characteristic of historians' knowledge construction – that is, a knowledge claim does not necessarily invalidate others. Moreover, few claims are meant to develop the common ground for research (i.e. theoretical claims), rather empirical claims, filling gaps, are typical. As claims do not seem as face threatening, theoretical claims are often unhedged, while empirical claims are hedged in about half the cases (cf. Hunston 1993a).

The dialogicity in historians' professional discourse is strong, not only as differing perspectives are made relevant, but as a multitude of voices are heard from the cited sources and previous research, and as the writer often engages in a dialogue with the reader, who is also given a voice. (Chapter 7.)

Seminars are more frequent than lectures in history teaching. Seminars are especially important during thesis projects, as theses are developed gradually in smaller groups, discussing drafts etc. Writing and text discussions are also significant features of other teaching in history. At the initial A level, students write three essays at home and two at university.

In the first term, students hardly use any of the discipline's mediational means during seminars. In the second (B) term, they use criticism of the sources, definition, comparison and explanation, and engage in a collective form of critical reasoning. At the C level, the mediational means applied by students are the same, but critical reasoning is used more actively and frequently. Teachers encourage them to reason and discuss in their writing, but the meaning of this is not fully explained (nor in textbooks). Some students find it difficult to discuss in writing, according to interviews.

Students are quite active and are given space in the seminar rooms. In particular, they are very committed to each other's thesis projects. Teachers use more uptakes and authentic questions than in economics. (Chapter 8.)

In the home essays at A level, the mediational means of description and comparison are applied, in some cases also critical-dialogical reasoning. Already in the B theses, all the main mediational means are applied, though not in all theses and not always with full mastery. In the C theses, the performances are at a more professional level.

B and C theses in history are based on unique sources and/or research questions, i.e. students have an opportunity to take part in knowledge construction. Student theses are sometimes published or cited in professional writing. Students often bring together different perspectives in their writing, and engage in the same kind of dialogue with the reader as professional historians. They quote many different sources, and the more advanced students frequently switch between quotations and an independent voice, i.e. they integrate quotation, comments and interpretation of the sources. (Chapter 9.)

Student writing in both economics and history conforms to a great extent to the professional writing and other expectations of the respective field. However, in interviews some students show a resistance or distance towards properties of the discipline, like epistemology and certain mediational means (more so in economics). This indicates firstly that there is no direct connection between students' produced texts and their attitudes, and secondly that students tend to work strategically towards getting good marks through these products (cf. Berge 1988).

A clear finding in both disciplines is that teachers, rather than transferring an amount of declarative knowledge, aim to get students to reflect or reason in a new way. The study finds three ways in which the teaching contributes to this aim, all three connected to scaffolding: 1) the use of major mediational means, especially collectively; 2) manifest critical discussions; and 3) links between non-academic discourse and academic discourse. Such links can be made by teachers, either reformulating a student's utterance into academic discourse, or by concretising in their own utterances.

An additional finding concerns the issue of whether or not the students are socialised. As the degree courses examined in the study are not vocational (such as law or journalism), most students study the disciplines for a short time and later work in other areas. Nevertheless, they can be socia-

lised to a lesser or greater extent. As mentioned, I define socialisation as actively contributing and participating in a distinct community. History students in this study are far more active during lessons than economics students, and they also contribute to knowledge construction. In addition, the community of practice of history is more distinct. Most historians work in schools and universities, and students have met them in both settings. Most economists, on the other hand, work outside schools and universities. Textbooks are more commonly used in economics than in history, where research literature is predominant. Moreover, genres used in the study of economics are not only academic, but also minutes of seminars and articles of the semi-academic Swedish journal *Ekonomisk Debatt*. As mentioned, economics students also seem more resistant to the discourse of the community. Consequently, a conclusion is that history students are socialised to a higher degree than economics students after their third term. (Chapter 10.)

A discussion regarding the overall scope of the study – the relations between student writing, educational setting and professional discourse – leads to three conclusions. Firstly, issues of dialogicity and approach to knowledge seem to affect students' ability to socialise and accordingly to develop their writing and increase their depth of learning (cf. Marton & Säljö 1984). It may be harder to socialise in an authoritative setting where students' voices and knowledge contributions are not viewed as important.

Secondly, students' writing should be viewed in relation to their pre- or non-academic discourse (including knowledge) and which community they are actually targeting. At the beginning of a degree course it is important to encourage students to connect to their previous knowledge and language use, for example through writing assignments. This is clearly done in many courses, but the teaching should also draw on previous knowledge of genres and other mediational means to form the basis of academic ones. However, remaining at a non-academic level is not advisable, as academic discourse can be seen as an important means of empowerment. Degree courses could also gain from more deliberate aiming at actual future professions of students.

Thirdly, although teachers mean to teach the reasoning of the discipline, it is difficult for the students to learn. This is probably because a way of thinking is mostly implicit and unconscious (cf. Wertsch 1998:147). Teachers may also expect students to be already familiar with reasoning in a general sense. Consequently, it seems most important for teachers to discuss what the main way of thinking in their discipline is, how it should be formed linguistically – and then to *use* this kind of reasoning *with* the students. This is also applicable to other important mediational means of a discipline.

On the theory and method of this study, the partly quantitative approach to dialogicity has both weaknesses and strengths. There are clearly relative aspects of dialogicity, but the same feature (e.g. questions) can have different functions in different contexts, which makes quantification complex.

Nevertheless, the study has shown a number of interesting connections between for example certain kinds of dialogicity and epistemologies. Though this has been discussed in previous research in terms of a view of learning, no study I know of has discussed it in relation to academic epistemologies.

To my knowledge, the concept of mediational means has not previously been applied to academic discourse. I find it most fruitful for these contexts: the concept provides opportunities to observe cognitive, social, historical and linguistic factors, as well as the development of individuals and groups. The connection of a mediational means with a certain group and setting reminds us that every mediational means has to be applied in a new way in each new setting, and at the same time it offers a method of examining the properties of a group. Although the concept can be regarded as diffuse, its unification of verbal and non-verbal features and – among the verbal ones – text types, genres and speech acts can be productive, not least in applied linguistic and discourse analysis studies. (Chapter 11.)

Litteratur

- Ajagán-Lester, Luis, Ledin, Per & Rahm, Henrik. 2003. Intertextualiteter. I: B. Englund & P. Ledin. (red.), *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur. S. 203–237
- Amariglio, Jack. 1990. Economics as postmodern discourse. I: Samuels 1990. S. 15–46
- Amariglio, Jack. 2001. Writing in thirds. I: Cullenberg, Amariglio & Russio 2001. S. 129–140
- Ambjörnsson, Fanny. 2004. *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront
- Ankarloo, Bengt. 1995. Om historiens nytta. I: Edgren & Österberg 1995. S. 13–28
- Anward, Jan. 1983. *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber
- Aronsson, Peter. 1997. *Historisk forskning på väg – vart?* En översikt över avhandlingar och forskningsprojekt vid de historiska universitetsinstitutionerna samt en kritisk granskning av den officiella vetenskapliga debattens form och funktion i Sverige 1990–1996. Växjö: Högskolan i Växjö
- Aronsson, Peter. 2002. Historiekultur, politik och historievetenskap i Norden. *Historisk tidskrift*. 122. S. 189–208
- Ask, Sofia & Sandblad, Fredrik. 2003. Stadieövergångar och textvärldar. Om nyblivna studenter som möter högskolans textvärld. *HumaNetten*. 12. Växjö: Institutionen för humaniora, Växjö universitet. <www.vxu.se/publ/humanetten/nummer12/art0302> [Hämtat 2004-05-11]
- Bachtin, Michail Michajlovic. 1981. *The dialogic imagination*. Red. M. Holquist. Övers. C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press
- Bachtin, Michail Michajlovic. 1986. *Speech genres and other late essays*. Red. C. Emerson & M. Holquist. Övers. V. W. McGee. Austin: University of Texas Press
- Bachtin, Michail Michajlovic. 1991. *Dostojevskijs poetik*. Övers. L. Fyhr & J. Öberg. Gråbo: Anthropos. [Ryskt original 1963.]
- Backhouse, Roger. 1993. The debate over Milton Friedman's theoretical framework. An economist's view. I: Henderson, Dudley-Evans & Backhouse 1993. S. 103–131
- Backhouse, Roger. 2002. *The Penguin history of economics*. London: Penguin
- Backhouse, Roger, Dudley-Evans, Tony & Henderson, Willie. 1993. Exploring the language and rhetoric of economics. I: Henderson, Dudley-Evans & Backhouse 1993. S. 1–17
- Bazerman, Charles. 1988. *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press
- Becher, Tony. 1989. *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Bristol: Open University Press
- Berge, Kjell Lars. 1988. *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen
- Berge, Kjell Lars & Ledin, Per. 2001. Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavica*. 18. S. 4–16
- Berggren, Henrik & Trägårdh, Lars. 1990. Historikerna och språket. *Historisk tidskrift*. 110. S. 357–375
- Berkenkotter, Carol & Huckin, Tom. 1995. *Genre knowledge in disciplinary communication. Cognition, culture, power*. Northvale: L. Erlbaum Associates
- Bernstein, Basil. 1971. *Class, codes and control*. I. London, Henley etc.: Routledge & Kegan Paul

- Bhatia, Vijay. 1993. *Analysing genre. Language use in professional settings*. London: Longman
- Biber, Douglas. 1989. Styles of stance in English. Lexical and grammatical marking of evidentiality and affect. *Text*. 9. S. 93–124
- Bjarne Larsson, Gabriela (red.). 2002. *Forma historia. Metodövningar*. Lund: Studentlitteratur
- Björk, Ragnar. 1983. *Den historiska argumenteringen. Narration och kolligation – förklaringsresonemang hos Nils Ahnlund och Erik Lönnroth*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Bloor, Meriel & Bloor, Thomas. 1993. How economists modify propositions. I: Henderson, Dudley-Evans & Backhouse 1993. S. 153–169
- Blåsjö, Mona. 2000. *Uppsatsens yta och djup. Studenters skrivutveckling mellan B- och C-uppsats*. (TeFa. 33.) Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet
- Bourdieu, Pierre. 1986. *Kultursociologiska texter*. Urval: D. Broady & M. Palme. Stockholm: Salamander
- Brante, Thomas. 2003. Konsolidering av nya vetenskapliga fält – exemplet forskning i socialt arbete. I: *Socialt arbete – en genomlysning av ämnet*. Högskoleverket. S. 127–164
- Breivega, Kjersti Rongen. 2003. *Vitskaplege argumentasjonsstrategiar*. Ein komparativ analyse av superstrukturelle konfigurasjonar i medisinske, historiske og språkvitenskaplege artiklar. Oslo: Skrifter fra prosjektmiljøet Norsk sakprosa
- Brown, Vivienne. 1993. Decanonizing discourses. Textual analysis and the history of economic thought. I: Henderson, Dudley-Evans & Backhouse 1993. S. 64–84
- Brown, Richard Harvey. 1987. Reason as rhetorical. On relations among epistemology, discourse, and practice. I: J. S. Nelson, A. Megill, & D. McCloskey (red.), *The rhetoric of the human sciences. Language and argument in scholarship and public affairs*. Madison: University of Wisconsin Press. S. 184–197
- Brown, Robert L. & Herndl, Carl G. 1986. An ethnographic study of corporate writing. Job status as reflected in written text. I: B. Couture (red.), *Functional approaches to writing. Research perspectives*. London: Pinter. S. 11–28
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen. 1987. *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press
- Cullenberg, Stephen, Amariglio, Jack & Ruccio, David F. 2001. *Postmodernism, economics and knowledge*. New York: Routledge
- De Geer, Hans. 1995. Historieundervisningen och det nya arbetet. I: Edgren & Österberg 1995. S. 29–40
- Donato, Richard. 1994. Collective scaffolding in second language learning. I: J. P. Lantolf & G. Appel (red.), *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, N.J.: Ablex. S. 33–56
- Donato, Richard & McCormick, Dawn. 1994. A sociocultural perspective on language learning strategies. The role of mediation. *The Modern Language Journal*. 78. S. 453–464
- Dysthe, Olga. 1995. The role of writing at university. The case of Norway. I: B.-L. Gunnarsson & I. Bäcklund (red.), *Writing in academic contexts*. (TeFa. 11.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. S. 68–83
- Dysthe, Olga. 1996a. *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Övers. B. Nilsson. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, Olga. 1996b. The multivoiced classroom. Interactions of writing and classroom discourse. *Written Communication*. 13. S. 385–425
- Dysthe, Olga (red.). 1996c. *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen

- Dysthe, Olga. 1997. Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning I: L. S. Evensen, & T. L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: Cappelen. S. 45–77
- Dysthe, Olga. 1999. Dialogical perspectives on teaching and learning. I: O. Dysthe (red.), *The dialogical perspective and Bakhtin*. Bergen: Program for Research on Learning and Instruction, Universitetet i Bergen. S. 73–88
- Dysthe, Olga & Breistein, Siri. 1999: *Fagskriving of rettleiing ved universitetet*. 2. Intervjustudie ved Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap ved Universitetet i Bergen. Bergen: Program for Læringsforskning, Universitetet i Bergen
- Dysthe, Olga, Hertzberg, Frøydis & Hoel, Torlaug Løkensgard. 2002. *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur
- Edgren, Lars & Österberg, Eva (red.). 1995. *Ut med historien. Historieundervisningens oppgifter idag*. Lund: Studentlitteratur
- Ekvall, Ulla & Chrystal, Judith-Ann. 1995. *Kognitivt lärlingskap i högskoleundervisningen*. 2. Ett försök att omsätta två modeller i undervisningen vid Institutionen för nordiska språk. PU-rapport 3. Stockholm: Pedagogiskt utvecklingsarbete, Stockholms universitet
- Emtell Olofsgård, Emilia. 2003. Bakom boken. En analys av textproduktionen, källorna och skribentvillkoren på Björn Lundén Information AB. Examensarbete språkkonsultlinjen. Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet
- Engeström, Yrjö. 1987. Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. <www.communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm> [Hämtat 2004-05-17]
- Engeström, Yrjö. 1999. Activity theory and individual and social transformation. I: Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (red.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge, New York etc.: Cambridge University Press. S. 19–38
- Ericsson, Tom. 1995. Konsten att göra historiker av historiestuderande. I: Edgren & Österberg 1995. S. 41–54
- Eriksson, Mats. 1997. *Ungdomars berättande. En studie i struktur och interaktion*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet
- Evensen, Lars Sigfred. 1999. Elevtekster i dobbel dialog. Om mottakare, sjanger og respons i pedagogiske skriveprosesser. I: P. Linell, L. Ahrenberg & L. Jönsson (utg.), *Samtal och språkanvändning i professionerna*. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Linköping 6–7 november 1997. Uppsala: ASLA. S. 49–64
- Fairclough, Norman. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity
- Flower, Linda. 1994. *The construction of negotiated meaning. A social cognitive theory of writing*. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press
- Flower, Linda & Hayes, John R., 1981: A cognitive process theory of writing. *College Composition & Communication* 32. S. 365–387
- Flowerdew, John. 2002. Ethnographically inspired approaches to the study of academic discourse. I: J. Flowerdew (red.), *Academic discourse*. Harlow: Longman. S. 237–252
- Fløttum, Kjersti. 1999. Linguistic polyphony – an introduction and some applications. I: O. Dysthe (red.), *The dialogical perspective and Bakhtin*. PLF Rapport 2. Bergen: Program for læringsforskning, Universitetet i Bergen. S. 100–111
- Freedman, Aviva. 1993. Show and tell? The role of explicit teaching in the learning of new genres. *Research in the teaching of English*. 27. S. 222–251
- Fullbrook, Edward. 2001. *Intersubjectivity in economics*. London/New York: Routledge
- Garne, Birgitta. 1988. *Text och tanke. Om skrivstrategier i elevuppsatser*. Malmö: Liber
- Gaudeamus. 2002. 2, 3 och 5. Artiklarna ”Snäva begrepp och okunniga lärare”, ”Efterlyser historiskt perspektiv på undervisningen”, ”Kritiken marginell enligt studierektor”, ”Ryktet om nyliberala nationalekonomer något överdrivet”, ”Diskussion om

- nationalekonomi”, ”Doktorand leder genuskurs i nationalekonomi”, ”Diskussion under makrokursen” och ”Grundkursen en bra början”.
- Gee, James Paul. 1996. *Social linguistics and literacies. Ideology in discourse*. 2nd ed. London/Bristol: Taylor & Francis
- Gee, James Paul. 1998. Two styles of narrative construction and their linguistic and educational implication. I: J. Cheshire & P. Trudgill (red.), *The sociolinguistic reader*. 2. Gender and discourse. London & New York: Edward Arnold. S. 295–314
- Geisler, Cheryl. 1994. *Academic literacies and the nature of expertise. Reading, writing and knowing in academic philosophy*. Hillsdale/Hove: Erlbaum
- Gerholm, Lena & Gerholm, Tomas. 1992. *Doktorshatten. En studie av forskarutbildningen inom sex discipliner vid Stockholms universitet*. Stockholm: Carlssons
- Gilbert, Nigel & Mulkay, Michael. 1984. *Opening Pandora's box. A sociological analysis of scientists' discourse*. Cambridge: Cambridge University Press
- Goffman, Erving. 1972. *Interaction ritual. Essays on face-to-face behaviour*. London: Allen Lane
- Goffman, Erving. 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania
- Grassman, Sven. 1981. *Det tysta riket. Skildringar från falsifikatens och jubileumsfondernas tidevarv*. Stockholm: Ordfront
- Grassman, Sven. 1991. *Från det lydiga landet. Essäer & dagsprosa*. Stockholm: Ordfront
- Graumann, C. F. & Kallmeyer, Werner (red.). 2002. *Perspective and perspectivation in discourse*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins
- Gunnarsson, Britt-Louise. 1989. Den varierade läsprocessen. I: L. Melin & S. Lange (red.), *Läsning*. S. 7–21
- Gunnarsson, Britt-Louise. 1992. *Skrivande i yrkeslivet. En sociolingvistisk studie*. Lund: Studentlitteratur
- Gunnarsson, Britt-Louise. 1997a. On the sociohistorical construction of scientific discourse. I: B.-L. Gunnarsson, P. Linell & B. Nordberg (red.), *The construction of professional discourse*. London/New York: Longman. S. 99–126
- Gunnarsson, Britt-Louise. 1997b. Uttryck för kritik och värdering under tre sekler. I: P. Åström (red.), *Studier i svensk språkhistoria 4. Förhandlingar vid Fjärde sammankomsten för svenska språkets historia, Stockholm 1–3 november 1995*. S. 87–100
- Gunnarsson, Britt-Louise. 1998. Texten i och för organisationen. I: P. Linell, L. Ahrenberg & L. Jönsson (utg.), *Samtal och språkanvändning i professionerna. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Linköping 6–7 november 1997*. Uppsala: ASLA. S. 65–86
- Göransson, Anita. 2000. Kön som analytisk kategori i historievetenskapen I: Qvarsell & Sandin 2000a. S. 105–122
- Haas, Christina. 1994. Learning to read biology. One student's rhetorical development in college. *Written Communication*. 11. S. 43–80
- Halliday, M. A. K. 1994. *An introduction to functional grammar*. 2nd ed. London: Edward Arnold
- Havnes, Anton. 1996: Læring som sosial praksis. Examen philosophicum som eksempel. I: Dysthe 1996c. S. 136–173
- Heath, Shirley Brice. 1983. *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hedeboe, Bodil & Polias, John. 2000. Et sprog til at tale om sprog. En funktionel grammatik og genrepædagogik i Australien. I: K. Esmann, A. Rasmussen & L. Birde Wiese (red.), *Dansk i dialog*. Köpenhamn: Dansk lærerforening. S. 193–231
- Hedeboe, Bodil. 2002. *Når vejret læser kalenderen ... En systemisk funktionel genreanalyse af skrivepædagogiske forløb*. <www.hedeboe.tk>
- Hellberg, Staffan. 1984. Satsens subjekt och textens. *Nysvenska studier*. 64. S. 29–82

- Hellspong, Lennart & Ledin, Per. 1995. *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Henderson, Willie, Dudley-Evans, Tony & Backhouse, Roger (red.). 1993. *Economics and language*. London: Routledge.
- Hoel, Torlaug Løkenstgard. 1997. Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skrive-teoriar. I: L. S. Evensen & T. L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: Cappelen. S. 3–44
- Hoel, Torlaug Løkenstgard. 2001. *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Övers: S. Andersson. Lund: Studentlitteratur
- Holgersson, Ulrika & Persson, Cecilia. 2002. Historieförmedling mellan solidaritet och autonomi. Kritiska synpunkter på några historiedidaktiska frågor. *Historisk tidskrift*. 122. S. 323–332
- Holquist, Michael. 2002. *Dialogism. Bakhtin and his world*. 2nd ed. London/New York: Routledge
- Hultman, Tor G. & Westman, Margareta. 1977. *Gymnasistsvenska*. Lund: Liber
- Hundeide, Karsten. 2001. Det intersubjektive rommet. I: O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag. S. 151–172
- Hunston, Susan. 1993. Professional conflict. Disagreement in academic discourse. I: M. Baker, G. Francis & E. Tognini-Bonelli (red.), *Text and technology*. Philadelphia/Amsterdam: Benjamins. S. 115–134
- Hunston, Susan & Thompson, Geoff. 2000. *Evaluation in text. Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press
- Hyland, Ken. 1998a. Disciplinary identity in research writing. Metadiscourse and academic communities. I: L. Lundquist, H. Picht & J. Qvistgaard (red.), *LSP: identity and interface, research, knowledge and society*. Proceedings of the 11th European symposium on Language for special purposes (Copenhagen). Fredriksberg: Copenhagen Business School. S. 648–655
- Hyland, Ken. 1998b. *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins
- Hyland, Ken. 2002. Activity and evaluation. Reporting practices in academic writing. I: J. Flowerdew (red.), *Academic discourse*. Harlow: Longman. S. 115–130
- Härnqvist, Kjell. 1999. *En akademisk fråga. En ESO-rapport om ranking av C-uppsatser*. Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi. Ds 1999.65. Stockholm: Fakta info direkt
- Högskolelagen. *Svensk författningssamling* 1992.1434
- Högskoleverket. 2002. *Utvärdering av utbildning i nationalekonomi vid svenska universitet och högskolor*. Stockholm: Högskoleverket
- Högskoleverket. 2003. *Utvärdering av grundutbildning och forskarutbildning i historia vid svenska universitet och högskolor*. Stockholm: Högskoleverket
- Högskoleverket. 2004. *Universitet och högskolor. Högskoleverkets årsrapport 2004*. Stockholm: Högskoleverket
- Ivanič, Roz. 1998. *Writing and identity. The discursal construction of identity in academic writing*. Philadelphia/Amsterdam: Benjamins
- Jansson, Gunilla. 2001. ”Säg precis så mycket som behövs och ingenting mer!” Om interkulturell kommunikation och gränslöst skrivande. I: *Att se med nya ögon*. Svensklärarens årsskrift 224. S. 47–57
- Jansson, Gunilla. 2003. ”Hur kan man säga det på ett bättre sätt?” Interaktion och skrivprocess i heterogena studentgrupper på en ingenjörsutbildning. *Språk och stil*. NF. 13. S. 87–122
- Jansson, Gunilla. 2004. ”Fast vi måste ha ett annat ord.” Kollaborativt text- och meningsbygge i en mångkulturell högskolemiljö. I: B. Melander, U. Melander Marttala,

- C. Nyström m.fl. (utg.), *Svenskans beskrivning 26*. Uppsala: Hallgren & Fallgren. S. 123–133
- Jarrick, Arne. 2000. Historieforskningen inför framtiden. I: Qvarsell & Sandin 2000a. S. 31–56
- Jarrick, Arne & Söderberg, Johan. 1999. *Praktisk historieteori*. Stockholm: Ekonomisk-historiska institutionen, Stockholms universitet
- Johansson, Marlène. 2002. *Slöjdpraktik i skolan. Hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Jones, Carys, Turner, Joan & Street, Brian (red.). 1999. *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins
- Jonung, Christina & Ståhlberg, Ann-Charlotte. 2002. En jämställd ekonomisk debatt? *Ekonomisk debatt*. 30. S. 549–562
- Jordan, Ronald R. & Nixon, F. I. 1986. *Language for economics. Integrated study skills and advanced language practice*. Harlow: Longman
- Junefelt, Karin. 2001. Sociocultural theory and methods – from the standpoint of a linguist. I: U. Sätterlund Larsson (red.), *Socio-cultural theory and methods. An anthology*. Trollhättan: University Trollhättan/Uddevalla. S. 87–118
- Karlsson, Anna-Malin. 2002. *Skriptbruk i förändring. En semiotisk studie av den personliga hemsidan*. (Stockholm studies in Scandinavian philology. 25.) Stockholm: Almqvist & Wiksell International
- Karlsson, Peder. 2004. *Forskares socialisation. Kunskapssociologisk visit i doktoranders livsvärldar*. Umeå: Sociologiska institutionen, Umeå universitet
- Kjeldstadli, Knut. 1998. *Det förflutna är inte vad det en gång var*. Svensk anpassning: B. Persson & K. Åmark. Övers. S.-E. Torhell. Lund: Studentlitteratur
- Klamer, Arjo. 1987. As if economists and their subject were rational. I: J. A. Nelson (red.), *The rhetoric of the human sciences*. Madison: University of Wisconsin Press. S. 163–183
- Knain, Erik & Flyum, Karl Henrik. 2003. Genre as a resource for science education. The history of the development of the experimental report. I: K. Fløttum & F. Rastier (red.), *Academic discourse. Multidisciplinary approaches*. Oslo: Novus Press. S. 181–205
- Knorr-Cetina, Karin. 1981. *The manufacture of knowledge. An essay of the constructivist and contextual nature of science*. Oxford, New York etc.: Pergamon Press
- Knorr-Cetina, Karin. 1999. *Epistemic cultures. How the sciences make knowledge*. Cambridge: Harvard University Press
- Kuhn, Thomas S. 1979. *De vetenskapliga revolutionernas struktur*. Stockholm: Thales. [Original 1962.]
- Langer, Judith A. 1997. Hva er kunnskap? Oppfatninger i ulike fag. I: L. S. Evensen, & T. L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis*. Övers. T. Breivik & N. L. Eik-Nes. Oslo: Cappelen. S. 237–255. [Orig. på engelska 1992.]
- Lantolf, James P (red.). 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press
- Larsson, Kent. 1984. *Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk*. Malmö: Liber
- Latour, Bruno & Woolgar, Steve. 1979. *Laboratory life. The social construction of scientific facts*. Beverly Hills: Sage
- Lave, Jean & Wenger, Etienne. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lea, Mary R. 1994. "I thought I could write until I came here". Student writing in higher education. I: G. Gibbs (red.), *Improving student learning. Theory and practice*. Oxford: The Oxford Centre for Staff Development. S. 216–226
- Lea, Mary R. 1999. Academic literacies and learning in higher education. Constructing knowledge through texts and experience. I: Jones, Turner & Street 1999. S. 103–124

- Lea, Mary R. & Street, Brian. 1998. Student writing in higher education. An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*. 23. S. 157–172
- Ledin, Per. 1994. Vem kan man lita på? Språk och makt i EU-debatten. *Språk och stil*. NF. 4. S. 19–63
- Ledin, Per. 1995. "Arbetarnes är denna tidning". *Textförändringar i den tidiga socialdemokratiska pressen*. (Stockholm studies in Scandinavian philology. 20.) Stockholm: Almqvist & Wiksell International
- Ledin, Per. 1996. *Genrebegreppet – en forskningsöversikt*. Projektet Svensk sakprosa nr 2. Lund: Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet
- Ledin, Per. 1997. Intertextualitet, smärta och ett mångstämmigt Apotek. I: R. Andersson & P. Åström (red.), *Till Barbro. Texter och tolkningar tillägnade Barbro Söderberg den 23 september 1999*. (MINS. 45.) Stockholm: Institutionen för nordiska språk. Stockholms universitet. S. 63–86
- Ledin, Per. 1999. *Texter och textslag – en teoretisk diskussion*. Projektet Svensk sakprosa 27. Lund: Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet
- Lemke, Jay. 2000. Opening up closures. Semiotics across scales. I: L.R. Chandler & G. Van der Vijver (red.), *Closure. Emergent organizations and their dynamics*. New York: The New York Academic of Sciences. S. 100–111
- Lemon, M. C. 2001. The structure of narrative. I: G. Roberts (red.), *The history and narrative reader*. London: Routledge. S. 107–129
- Lillis, Theresa. 2001. *Student writing. Access, regulation, desire*. London/New York: Routledge
- Lillis, Theresa. 2003. Student writing as "academic literacies". Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*. 17. S. 192–207
- Lilja, Sven. 1989. *Historia i tiden*. Lund: Studentlitteratur
- Lind, Hans. 1990. *Tanken bakom tänkta ekonomier*. Om forskningsstrategi i modern nationalekonomi. Stockholm: Akademeja
- Lindkvist, Thomas. 1995. Mellan legitimering och emancipation eller Föreläsning för fallskärmshoppare. I: Edgren & Österberg 1995. S. 83–98
- Lindkvist, Yvonne. 2002. *Översättning som social praktik. Toni Morrison och Harlequinserien Passion på svenska*. (Stockholm studies in Scandinavian philology. 26.) Stockholm: Almqvist & Wiksell International
- Linell, Per. 1992. The embeddedness of decontextualization in the contexts of social practices. I: A. Wold (red.), *The dialogical alternative*. S. 253–271
- Linell, Per. 1998a. *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: Benjamins
- Linell, Per. 1998b. Discourse across boundaries. On recontextualizations and the blending of voices in professional discourse. *Text*. 18. S. 143–157
- Linell, Per & Gustavsson, Lennart, 1987: *Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. (Studies in Communication. 15.) Linköping: Universitetet i Linköping
- Lotman, Jurij Michajlovic. 1977. *The structure of the artistic text*. Övers. R. Vroon. Ann Arbor: Michigan Slavic Contributions
- Lotman, Jurij Michajlovic. 1990: *Universe of the mind. A semiotic theory of culture*. Övers. A. Shukman. Bloomington: Indiana University Press
- Lukka, Minna-Riitta. 2002. Social and interpersonal perspectives on scientific discourse. I: C. Barron, N. Bruce & D. Nunan (red.), *Knowledge and discourse. Towards an ecology of language*. Harlow: Longman. S. 221–237
- Lundgren, Birgitta (red.). 2002. *Akademisk kultur. Vetenskapsmiljöer i kulturanalytisk belysning*. Stockholm: Carlssons
- MacDonald, Susan Peck. 1994. *Professional academic writing in the humanities and social sciences*. Carbondale: Southern Illinois University Press

- Macken-Horarik, Mary. 1996. Literacy and learning across the curriculum. Towards a model of register for secondary school teachers. I: R. Hasan & G. Williams (red.), *Literacy in society*. London: Longman. S. 232–278
- Malmbjör, Anna. 2002. Att läsa och lära. En beskrivning av några lärarstudenters bearbetning och förståelse av kurslitteratur. Opublicerad D-uppsats. Uppsala: Institutionen för nordiska språk
- Martin, J. R., 1985: Process and text. Two aspects of human semiosis. I: J. D. Benson & W. S. Greaves (red.), *Systemic perspectives on discourse*. 1. Norwood, N. J.: Ablex. S. 248–274
- Martin, J. R. 1993a. Life as a noun. Arresting the universe in science and humanities. I: M. A. K. Halliday & J. R. Martin (red.), *Writing science. Literacy and discursive power*. London: Falmer. S. 221–267
- Martin, J. R. 1993b. Technicality and abstraction. Language for the creation of specialized texts. I: M. A. K. Halliday & J. R. Martin (red.), *Writing science. Literacy and discursive power*. London: Falmer. S. 203–220
- Marton, Ference & Säljö, Roger. 1984. Approaches to learning. I: F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (red.), *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press. S. 36–55
- Mauranen, Anna. 1993. *Cultural differences in academic rhetoric*. Frankfurt am Main: Lang
- McCloskey, Donald. 1985. *The rhetoric of economics*. Madison: University of Wisconsin Press
- McCloskey, Donald. 1990. *If you're so smart. The narrative of economic expertise*. Chicago: University of Chicago Press
- McCloskey, Deirdre. 1998. *The rhetoric of economics*. 2nd ed. Madison: University of Wisconsin Press
- McCloskey, Deirdre. 2001. The genealogy of postmodernism. I: Cullenberg, Amariglio & Russio 2001. S. 102–128
- McCullagh, Behan C. 1998. *The truth of history*. London/New York: Routledge
- Mehan, Hugh. 1979. *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press
- Mehta, Judith. 2001. A disorderly household – voicing the noise. I: Cullenberg, Amariglio & Russio 2001. S. 374–398
- Melander, Björn. 1996. Genreretorik. Om tolkning av interkulturella textmönsterskillnader. *Språk och stil*. NF. 6. S. 127–140
- Milles, Karin. 2004. *Kvinnor och män i möte. En samtalsanalytisk studie av interna arbetsmöten*. (Stockholm studies in Scandinavian philology. 29.) Stockholm: Almqvist & Wiksell International
- Morson, Gary Saul & Emerson, Caryl. 1990. *Mikhail Bakhtin. Creation of prosaics*. Stanford: Stanford University Press
- Myers, Greg. 1989. The pragmatics of politeness in scientific articles. *Applied Linguistics*. 10. S. 1–35
- Myers, Greg. 1990. *Writing biology. Texts in the social construction of scientific knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press
- Nelson, Julie A. 1996. *Feminism, objectivity & economics*. London/New York: Routledge
- Nelson, Julie A. 2001. Feminist economics. Objective, activist, and postmodern? I: Cullenberg, Amariglio & Russio 2001. S. 286–304
- Nilsson, Roddy. 2001. Historiedidaktiken och den postmoderna utmaningen. *Historisk tidskrift*. 121. S. 67–80
- Nordman, Marianne. 1992. *Svenskt fackspråk*. Lund: Studentlitteratur

- Nystrand, Martin. 1997. *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press
- Nyström, Catharina. 2000. *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet
- Näslund, Harry. 1996. Med viss reservation – om garderingar i vetenskapligt språk. *Språk och stil*. NF. 6. S. 153–161
- Nølke, Henning & Olsen, Michel. 2000. Noter om lingvistisk og litterær polyfoni og MAIS hos Flaubert. *Polyphonie*. 1.
<www.hum.au.dk.romansk/polyfoni/Polyphonie_I/polyf1nolke.htm> [Hämtat 2003-04-22]
- O'Halloran, Kay. 1999a. Towards a systemic functional analysis of multisemiotic mathematics texts. *Semiotica*. 124. S. 1–29
- O'Halloran, Kay. 1999b. Interdependence, interaction and metaphor in multisemiotic texts. *Social Semiotics*. 9. S. 317–354
- Odén, Birgitta. 2000. Historia och framtid. I: Qvarsell & Sandin 2000a. S. 215–233
- Olsson, Lars. 1995. Vetenskapssyn, historieskrivning och inlärningsprocess. I: Edgren & Österberg 1995. S. 99–120
- Olstedt, Ewa. 2001. *Att tänka kritiskt? En studie om lärande, PBL och IT i ingenjörsutbildningen*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet
- Ongstad, Sigmund. 1996. *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier. Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Trondheim: NTNU
- Ongstad, Sigmund. 1999. Vad är positioneringsanalys? ”Självpositionering” i en (post)-modern skola som exempel. I: C. A. Säfström & L. Östman (red.), *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur. S. 148–176
- Parks, Susan. 2001. Moving from school to the workplace. Disciplinary innovation, border crossings, and the reshaping of a written genre. *Applied Linguistics*. 22. S. 405–438
- Perry, William G. 1999. *Forms of ethical and intellectual development in the college years*. San Francisco: Jossey-Bass
- Persson Thunqvist, Daniel. 2003. *Samtal för arbete. Kommunikativa verksamheter i kommunala ungdomsprojekt*. Linköping: Tema Kommunikation, Linköpings universitet
- Pilke, Nina. 2004. Aktivitet och mångsidighet. Om centrala kännetecken för ett lyckat seminarium. I: B. Melander, U. Melander Marttala, C. Nyström m.fl. (utg.), *Svenskans beskrivning 26*. Uppsala: Hallgren & Fallgren. S. 305–312
- Plum, Guenter & Candlin, Christopher N. 2002. Becoming a psychologist. Student voices on academic writing in psychology. I: C. Barron, N. Bruce & D. Nunan (red.), *Knowledge and discourse. Towards an ecology of language*. Harlow: Longman. S. 238–266
- Post-autistic economics network, <www.paecon.net>
- Prior, John A. 1998. *Writing/disciplinarity. A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, N.J.: Erlbaum
- Pålsson Syll, Lars. 2001. *Den dystra vetenskapen. Om nationalekonomins och nyliberalismens kris*. Stockholm: Atlas
- Qvarsell, Roger & Sandin, Bengt (red.). 2000a. *Den mångfaldiga historien. Tio historiker om forskningen inför framtiden*. Lund: Historiska Media
- Qvarsell, Roger & Sandin, Bengt. 2000b. Den tvärvetenskapliga erfarenheten. I: Qvarsell & Sandin 2000a. S. 57–78
- Rijlaarsdam, Gert, van den Bergh, Huub & Couzijn, Michel. 1996. *Theories, models and methodology in writing research*. Amsterdam: Amsterdam University Press

- Rogoff, Barbara. 1990. *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press
- Rogoff, Barbara. 1995. Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. I: J. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (red.), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 139–164
- Rommetveit, Ragnar. 1974. *On message structure. A framework for the study of language and communication*. London: Wiley
- Rommetveit, Ragnar. 1996. Læring gjennom dialog. Ei sociokulturell og sociokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I: Dysthe 1996c. S. 88–104
- Rorty, Richard. 1987. Science as solidarity. I: J. S. Nelson, A. Megill, & D. McCloskey (red.), *The rhetoric of the human sciences. Language and argument in scholarship and public affairs*. Madison: University of Wisconsin Press. S. 38–52
- Rothery, Joan & Stenglin, Maree. 1997. Entertaining and instructing. Experience through story. I: F. Christie & J.R. Martin (red.), *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school*. S. 231–263
- Russell, David R. & Yañez, Arturo. 2003. "Big picture people rarely become historians." Genre systems and the contradiction of general education. I: C. Bazerman & D. R. Russell (red.), *Writing selves/writing societies*.
<http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/> [Hämtat 2004-05-13]
- Räisänen, Christine. 1995. Academic writing in the technologies. I: B.-L. Gunnarsson & I. Bäcklund (red.), *Writing in academic contexts*. (TeFa. 11.) Uppsala: Uppsala universitet. S. 84–101
- Räisänen, Christine. 1998. *The conference forum as a system of genres. A sociocultural study of academic conference practices in automotive crash-safety engineering*. Göteborg: Göteborgs universitet
- SAG = Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik. 1999. *Svenska Akademiens grammatik*. 1–4. Stockholm: Svenska Akademien
- Salager-Meyer, François. 1999. Professional conflict in 19th and 20th century academic writing. I: J. Verschueren (red.), *Pragmatics in 1998*. S. 490–503
- Samhällsvetenskapliga fakulteten, Stockholms universitet: Riktlinjer rörande disputationer. <www.su.se/organisation/regelbok/samhallsvetenskapliga_fk_10.php> [Hämtat 2004-02-11]
- Samuels, Warren J. (red.). 1990. *Economics as discourse. An analysis of the language of economists*. Boston: Kluwer Academic
- Sandelin, Bo. 2002. Vart går hänvisningarna i Ekonomisk Debatt? *Ekonomisk Debatt*. 30. S. 563–568
- Sandelin, Bo, Trautwein, Hans-Michael & Wundrak, Richard. 1998. *Det ekonomiska tänkandets historia*. Stockholm: Studieförbundet Näringsliv och Samhälle
- Schiffin, Deborah. 1987. *Discourse markers*. Cambridge, London etc.: Cambridge University Press
- Scollon, Ron. 1981. Human knowledge and the institution's knowledge. Final report on National Institute of Education, "Communication patterns and retention in a public university". <www.georgetown.edu/faculty/scollonr/eoc/readings> [Tillgängligt februari 2003]
- Scollon, Ron. 1998. *Mediated discourse as social interaction. A study of news discourse*. London: Longman
- Scollon, Ron. 2001a. *Mediated discourse. The nexus of practice*. London/New York: Routledge
- Scollon, Ron. 2001b. Action and text. Towards an integrated understanding of the place of text in social (inter)action, mediated discourse analysis and the problem of social

- action. I: R. Wodak & M. Meyer (red.), *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage Publications. S. 139–183.
- Scollon, Ron. 2002. Intercultural communication and ethnography: Why? and why not? I: C. Barron, N. Bruce & D. Nunan (red.), *Knowledge and discourse. Towards an ecology of language*. Harlow: Longman. S. 300–313
- Scollon homepage, <www.georgetown.edu/faculty/scollonr>. Georgetown university [Tillgängligt 2003]
- Scollon, Ron, Tsang, Wai King, Li, David m.fl. 1998. Voice, appropriation and discourse representation in a student writing task. *Linguistics and Education*. 9. S. 227–250
- Seiz, Janet A. 1990. Comment. I: Samuels 1990. S. 155–166
- Shaw, Philip. 2000. Towards classifying the arguments in research genres. I: A. Trosborg (red.), *Analysing professional genres*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. S. 41–56
- Shaw, Philip. 2003. Evaluation and promotion across languages. *English for Academic Purposes*. 2. S. 343–357
- Siven, Claes-Henric. 2002. Kompendium i doktrinhistoria – en översikt över national-ekonomins utveckling. Stockholms universitet, Nationalekonomiska institutionen [stencil]
- Skedinger, Per & Johansson, Dan. 2002. Syns professorerna i globaliseringsdebatten? *Ekonomisk Debatt*. 39. S. 605–609
- Smidt, Jon. 1999. ”All the world’s a stage.” Discourse roles and student positionings in the great dialogue. I: O. Dysthe (red.), *The dialogical perspective and Bakhtin*. PLF Rapport 2. Bergen: Program for læringsforskning, Universitetet i Bergen. S. 89–99
- Smidt, Jon. 2002. Double histories in multivocal classrooms. Notes toward an ecological account of writing. *Written Communication*. 19. S. 414–443
- Spradley, James P. 1979. *The ethnographic interview*. New York: Holt
- Spradley, James P. 1980. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet. 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage
- Strand, Hans. Pågående. Studenters skrivutveckling
- Strand, Hans & Blåsjö, Mona. 1999. Projektbeskrivning: Studenters skrivutveckling. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet. <www.nordiska.su.se/personal/strand-h/stuskriv.pdf> [Tillgängligt april 2004]
- Swales, John. 1990. *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press
- Swales, John. 1998. *Other floors, other voices. A textography of a small university building*. Mahway, N.J.: Erlbaum
- Swales, John, Ahmad, Ummul K., Chang, Yu-Ying m.fl. 1998. Consider this. The role of imperatives in scholarly writing: *Applied Linguistics*. 19. S. 97–121
- Säljö, Roger. 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Säljö, Roger, Riesback, Eva, & Wyndham, Jan. 2001. Samtal, samarbete och samsyn. En studie av koordination av perspektiv i klassrumskommunikation. I: O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag. S. 219–240
- Söderberg, Barbro. 1994. Medeltida literacy – ett nutida termproblem. I: *Språkbruk, grammatik och språkförändring*. En festskrift till Ulf Teleman 13.1.1994. Lund: Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet
- Teleman, Ulf. 1989. Veta och kunna. Om metakunskapens roll vid produktion av skriftliga texter. I: B.-L. Gunnarsson, C. Liberg & S. Wahlén (red.), *Skrivande*. Rapport från ASLA:s nordiska symposium, Uppsala 1988. Uppsala: ASLA. S. 5–29

- Thelander, Jan. 1982. Historia, teori och kunskapsutveckling. Om frågandets roll i kunskapsprocessen. *Scandia*. S. 303–348
- Thompson, Dorothea K. 1993. Arguing for experimental “facts” in science. A study of research article results sections in biochemistry. *Written Communication*. 10. S. 106–128
- Todorov, Cvetan. 1984. *Mikhail Bakhtin. The dialogical principle*. Övers. W. Godzich. Manchester: Manchester University Press
- Treanter, Cecilia. 2002. I mötet med minnet – historiekulturer i Skandinavien. *Historisk tidskrift*. 122. S. 289–307
- Tønnesson, Johan L. 2001. *Vitenskapens stemmer. Vitenskapsbilder, dialogisme og forskernærver i fire historiefaglige tekster for allmennheten*. Oslo: Skrifter fra prosjektmiljøet Norsk sakprosa
- Valle, Ellen. 1997. A scientific community and its texts. A historical discourse study. I: B.-L. Gunnarsson, P. Linell & B. Nordberg (red.), *The construction of professional discourse*. London/New York: Longman. S. 76–98
- Valle, Ellen. 1999. *A collective intelligence. The life sciences in the Royal Society as a scientific discourse community 1665–1965*. Åbo: University of Turku
- Walvoord, Barbara & McCarthy, Lucille. 1990. *Thinking and writing in college. A naturalistic study of students in four disciplines*. Urbana: National Council of Teachers of English
- Veel, Robert & Coffin, Caroline. 1996. Learning to think like an historian. The language of secondary school History. I: R. Hasan & G. Williams (red.), *Literacy in society*. London: Longman. S. 191–231
- Weigelt, Anna. 2002. Vart leder 60 poäng i nationalekonomi? Nationalekonomiska institutionens rapport över arbetsmarknaden och studier i nationalekonomi. <www.ne.su.se/info/alumn02.pdf> [Hämtat juni 2004]
- Wertsch, James. 1991. *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press
- Wertsch, James. 1998. *Mind as action*. New York, Oxford: Oxford University Press
- Vetenskapsrådet. 1990. Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Stockholm: Vetenskapsrådet
- White, Hayden. 1973. *Metahistory. The historical imagination in nineteenth-century Europe*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Winsor, Dorothy. 1996. *Writing like an engineer. A rhetorical education*. Mahwah, N.J.: Erlbaum
- Winsor, Dorothy. 1999. Genre and activity systems. The role of documentation in maintaining and changing engineering activity systems. *Written Communication*. 16. S. 200–224
- Wood, David, Bruner, Jerome & Ross, Gail. 1974. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17. S. 89–100
- Vološinov, Valentin Nikolaevič. 1973. *Marxism and the philosophy of language*. Övers. L. Matejka & I. R. Titunik. New York/London: Seminar Press. [Ryskt original 1929.]
- Vygotskij, Lev Semenovic. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Red: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge/London: Harvard University Press
- Vygotskij, Lev Semenovic. 1999. *Tänkande och språk*. Övers: K. Öberg Lindsten. Göteborg: Daidalos [Ryskt original 1934.]
- Åmark, Klas. 1998. Historiografi. Svensk historieskrivning. I: Kjeldstadli 1998. S. 56–76
- Österberg, Eva. 2000. Historikern och vår kulturella mångfald. I: Qvarsell & Sandin 2000a. S. 11–30

Bilaga 1: Skriftliga källor

Studenternas texter är anonyma. En översikt av detta material finns i 3.1.1.

Webbplatser

Department of Economics, <www.ne.su.se> (scheman, litteraturlistor o.dyl.). [Hämtat 99-12-13 och senare]

Historiska institutionen och kulturvetarlinjen, <www.historia.su.se> (scheman, litteraturlistor o.dyl.)

Historiska ämnesrådet: ”Utvärdering av A-, B- och C-kursen”. <www.historia.su.se> [Hämtat 99-05-27]

Tryckta källor

Nationalekonomi: Kursinformation o.dyl.

Allokeringsteori och fördelningspolitik. Dugga 1. Vt 00

Allokeringsteori och fördelningspolitik. Dugga 2. Vt 00

Anvisningar för specialarbete inom makroteori och stabiliseringspolitik. Vt 00

Anvisningar för specialarbetet. Mikroteori. Ht 00

Classroom Research Project. Kursinformation för moment Makroteori och stabiliseringspolitik, A-nivå

Ekonomisk Debatt: Instruktion till skribenter. <<http://tuth.ne.su.se/ed/instruct.html>> [Hämtat 2002-03-05]

Examinationsregler för grundkursen, helfart vt 00

Instruktioner för seminariearbetet på moment 1060/8400:1

Jämställdhetsplan för Nationalekonomiska institutionen (2000)

Omtentamen på grundkursen nationalekonomi 1060/8400 moment 1. Allokeringsteori och fördelningspolitik. Vt 00

Råd om uppsatsskrivning. Stencil C-nivå. Vt 01

Seminarierna på C-nivå i nationalekonomi. Stencil. Vt 01

Seminarieuppgifter vt 2000. Makroteori och stabiliseringspolitik

Skrivning för fortsättningskursen i mikroekonomi. Ht 01

Tentamen på fortsättningskurs, moment 2, Makroteori. Vt 01

Tentamen på grundkursen nationalekonomi 1060/8400 moment 1. Allokeringsteori och fördelningspolitik. Vt 00

Uppgifter till gruppövningarna. Moment 2, makroteori och stabiliseringspolitik vt 00

Uppsatsanmälan. Stencil C-nivå. Vt 01

Uppsatsarbetet. Stencil C-nivå. Vt 01

Nationalekonomi: Forskarnas texter

Kodbeteckningen före används som källhänvisning vid citat.

(EPA) Andersson, Fredrik. 1995. *Essays in the economics of asymmetric information*. Lund: Department of Economics, Lunds universitet

(EPB) Bask, Mikael. 1998. *Essays on exchange rates. Deterministic chaos and technical analysis*. Umeå: Umeå Economic Studies

(EPC) Calmfors, Lars. 1999. ECB, penningpolitiken och demokratin. *Ekonomisk Debatt* 27. S. 5–18

- (EPD) Elsässer, Björn. 1999. Schweiz – ett arbetslöshetens särfall? *Ekonomisk Debatt* 27. S. 403–414
- (EPE) Hamermesh, Daniel S. 1995. Labour demand and the source of adjustment costs. *The Economic Journal* 105. S. 620–634
- (EPF) Henrekson, Magnus & Johansson, Dan. 1999. Sysselsättnings- och företagsstrukturen: Endast Sverige snapsglas har, eller? *Ekonomisk Debatt* 27. S. 139–149
- (EPG) Kalinda Mkenda, Beatrice. 2001. *Essays on purchasing power parity, real exchange rate, and optimum currency areas*. Göteborg: Ekonomiska studier utgivna av Nationalekonomiska institutionen, Handelshögskolan vid Göteborgs universitet
- (EPH) Lanjouw, Peter & Ravallion, Martin. 1995. Poverty and households size. *The Economic Journal* 105. S. 1415–1434
- (EPI) Lundborg, Per. 1998. Avreglering och arbetskraftsinvandring i ett utvidgat EU. *Ekonomisk Debatt* 26. S. 495–503
- (EPJ) Mariotti, Marco. 1995. Is Bayesian rationality compatible with strategic rationality? *The Economic Journal* 432 (105). S. 1099–1109
- (EPK) Newbury, David N. 1995. The distributional impact of price changes in Hungary and the United Kingdom. *The Economic Journal* 105. S. 847–863
- (EPL) Nydahl, Stefan. 1998. *Essays on stock prices and exchange rates*. Uppsala: Department of Economics, Uppsala universitet
- (EPM) Perbo, Ulf. 1999. Varför fick Sverige en depression i början på 90-talet? *Ekonomisk Debatt* 27. S. 325–333
- (EPN) Srejber, Eva, Carles, Martin & Götherström, Maria. 1999. Internationella valuta-fondens roll i krishantering: fallet Asien. *Ekonomisk Debatt* 27. S. 93–106
- (EPO) Svedberg, Peter. 1999. 841 miljoner undernärda? *Ekonomisk Debatt* 27. S. 19–32
- (EPQ) Wallethe, Mårten. 1999. Svenska lärdomar av den ”holländska modellen”? *Ekonomisk Debatt* 27. S. 201–211

Historia: Kursinformation o.dyl.

C-uppsatsämnen i historia. Vt 01

Från nationella föreställningar till nationalism. Hemskrivning i historia ht 2000

Hemuppgift till metodkursen, GK i historia, vt 2000

Hemskrivning på moment 2 i historia, vt 2000. Tematiskt studium: Det medeltida samhällets framväxt

Hemskrivning i historia, vt 2000. Tematiskt studium 2: Svenska stormaktstidens politiska och sociala konsekvenser

Hemskrivning i historieteori. Vt 01

Historia ht -99 (studentinformation i broschyrform)

Historisk tidskrift: Teknisk handledning för skribenter. <www.historisktidskrift.nu>.

[Hämtat 2002-03-05]

Historiska institutionens jämställdhetsplan (antagen 1999)

Historiska institutionens jämställdhetsprogram (antaget 1999)

Historiska ämnesrådet. 1999. ”Utvärdering av A-, B- och C-kursen”

Hur seminarierna är tänkta att fungera. Stencil B-uppsatsmomentet. Ht 00

Kursens syfte. Stencil B-uppsatsmomentet. Ht 00

Liten lathund för opponenter. Stencil C-uppsatsmomentet. Vt 01

Mall användbar vid läsning av uppsatser. Stencil B-uppsatsmomentet. Ht 00

Minimikrav på C-uppsatsen. Stencil C-uppsatsmomentet. Vt 01

Moment historieteori. Vt 01

Noter, käll- och litteraturförteckning, typografi och tabeller. Stencil B-nivå. Ht 00

Moment 3 i historia, 1500–1815. Diverse kurspapper

Opponentgruppens olika uppgifter. Stencil C-uppsatsmomentet. Vt 01

PM inför uppsatsskrivandet. Stencil C-uppsatsmomentet. Vt 01

Skrivning i historia. Moment I. Antiken och medeltiden. 2000-05-25
Skrivning i historia. Moment 3, 1500–1815
Till uppsatsförfattarna. Stencil B-uppsatsmomentet. Ht 00
Ämnesförslag till B-uppsatser. Ht 00

Historia: Forskarnas texter

Kodbeteckningen före används som källhänvisning vid citat.

- (HPA) Ericsson, Tom & Harnesk, Börje. 1993. "Disputationsmöten och öfningsfält för tankekrafter". Läseriet i övre Norrland i 1800-talets början. *Historisk tidskrift* 55. S. 582–609
- (HPB) Hellstenius, Mats. 2000. *Krigen som inte blev av. Sveriges fredliga officerskår vid 1800-talets mitt*. Lund: Lunds universitet
- (HPC) Horgby, Björn. 1998. Från jämlikhet till marknad. En diskursanalys av kommunalpolitiken i Linköping efter 1970. *Historisk tidskrift* 60. S. 357–375
- (HPD) Karlsson, Åsa. 1997. Enväldets politiska elit. Släkt- och äktenskapsband inom rådsretsen 1680–1718. *Historisk tidskrift* 59. S. 590–617
- (HPE) Klingnéus, Sören. 1997. *Bönder blir vapensmeder. Protoindustriell tillverkning i Närke under 1600- och 1700-talen*. Uppsala: Uppsala universitet
- (HPF) Lövgren, Britta. 1993. *Hemarbete som politik. Diskussioner om hemarbete, Sverige 1930-40-talen, och tillkomsten av Hemmens forskningsinstitut*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- (HPG) Olsson, Henrik. 1998. *Öst och Väst eller Nord och Syd? Regionala politiska skillnader inom den svenska bondegruppen under 1800-talet*. Göteborg: Historiska institutionen, Göteborgs universitet
- (HPH) Åberg, Martin. 1997. Kompromiss och medborgaransvar. Borgerligheten i svensk kommunalpolitik 1860–1945. *Historisk tidskrift* 59. S. 692–719

Bilaga 2: Intervjuer

Med *företrädare för institutionen* menas befattningar som prefekt, studie-
rektor o.d.

Nationalekonomi: studenter

2 intervjuer A-nivå (en kvinna, en man)

3 intervjuer B-nivå (fem personer: en kvinna, fyra män, de flesta i grupp; ingen kvar från
A-nivå)

5 intervjuer C-nivå (sju personer: tre kvinnor, fyra män, de flesta i grupp, de flesta en
gång; tre kvar från B-nivå)

Nationalekonomi: lärare och företrädare för institutionen

3 intervjuer med lärare i nationalekonomi (en termin 1, en termin 3, en senare)

7 intervjuer med företrädare för Nationalekonomiska institutionen (fyra personer)

Historia: studenter

21 intervjuer A-nivå (tolv personer: sju kvinnor, fem män; de flesta två gånger)

10 intervjuer B-nivå (sex personer: fyra kvinnor, två män; de flesta två gånger var;
samtliga kvar från A-nivå)

7 intervjuer C-nivå (fem studenter: en kvinna, fyra män; de flesta en gång var; en kvar
från A-/B-nivå)

Historia: lärare och företrädare för institutionen

12 intervjuer med lärare (två termin 1, två termin 2, fem termin 3, tre senare)

3 intervjuer med företrädare för Historiska institutionen (två personer)

