EN ESSÄ OM LUNTOR - VETENSKAPLIGT (OCH ANNAT) SKRIVANDE I LÄRARUTBILDNINGEN

Av Åsa Morberg, fil.dr. i pedagogik och docent i didaktik.

Essän handlar om hur det vetenskapliga skrivandet utvecklats i högre utbildning. Genom att se tillbaka kan dagens vetenskapliga skrivande förstås. Essän utgår från en lokal högskola, Högskolan i Gävle, men essän går längre tillbaka än 1977 då högskolan bildades. Den går tillbaka till den tid då seminaristerna skrev s.k. luntor som användes istället för läroböcker. Den lokala historien avspeglar hur dominerande akademiska synsätt kommer – och går.

Det självupplevda ingår i essän som blandar minnen med nedslag i episoder och längre händelseförlopp.

Erfarenheterna sträcker sig från att jag var seminarist på småskollärarlinjen 1964-1966 vid folkskoleseminariet i Gävle, till att jag varit verksam som lärare, forskare och chef i lärarhögskolan och i högskolan, 1971-2017. Ämnen som jag undervisat i har varit metodik, didaktik, pedagogik och utbildningsvetenskap, dvs. de ämnen som främst behandlat lärares yrkesredskap eller som behandlar det yrkespraktiska teoretiskt. Min doktorsavhandling om utvecklingen av metodikämnet ger en vetenskaplig koppling till essän. Synen på teori, metod och vetenskapligt skrivande har förändrats avsevärt över tid. Ibland har det också skett plötsligt (Morberg, 1999).

I mitten av 1960-talet på småskollärarutbildningen vid Folkskoleseminariet i Gävle minns jag att vi skrev väldigt mycket, men vi skrev inga vetenskapliga texter. Seminarieutbildningen vilade på beprövad erfarenhet, eller egentligen mera på en personligt buren erfarenhet. Lärarutbildningen vid Folkskoleseminariet i Gävle liknade en hantverksutbildning med ett mästare- och gesällförhållande.

Arbetssättet i övningsskolan där seminaristerna fick praktisera, var lokalintegrerad i seminariebyggnaden, utmärktes av att övningsskollärarna, dvs. mästarna, förebildade, och gesällerna, seminaristerna, efterbildade. Framför allt hade utbildningen en personligt utformad karaktär, där lärarna delgav seminaristerna sina egna goda exempel och sina egna modeller för lärararbetet. *”Jag gör så här. Gör så här, så går bra”,* kunde det låta. Seminaristerna antecknade det övningsskollärarna berättade om och seminaristerna fick också skriva av övningsskollärarnas anteckningar som de förvarades i pärmar i klassrummen.

Vid undervisningsövningarna förutsattes att seminaristerna undervisade precis som sina övningsskollärare. Det handlade om att föra traditionen vidare. Inte tänka nytt, förändra eller utveckla, helt enkelt bevara traditionen.

Jag minns att jag fick en undervisningsuppgift för en åk 3 på övningsskolan som innebar att jag skulle undervisa om trädgårdens frukter och bär. Jag tog med kassar med frukter och bär. Jag lät eleverna undersöka, titta och smaka. Övningsskolläraren tappade tålamodet eftersom min lektion blev stökig. Han höll ändå sina kommentarer för sig själv till lektionens slut då han kom fram till mig och sa med spänd röst: ”Fröken ska veta att det finns planscher också! Inga nymodigheter! Vi gör som vi brukar här på övningsskolan”.

Det fanns en tydligt uttalad misstro till skolforskning, skolforskare och akademiker i allmänhet. Praktiskt arbetande lärare ansågs inte ha någon som användning av den skolforskning som

publicerades. De sparsamt förekommande läroböckerna var inte heller läroböcker på vetenskaplig grund.

Under den sista terminen av utbildningen, minns jag, att det fanns ett arbetspass på fyra timmar om dåtidens skolforskning, som vi seminarister pliktskyldigt satt av. Lektorn i pedagogik gav en presentation av vad forskning innebar, vad forskare egentligen gör, men han talade inte om några viktiga rön som lärare kunde ha glädje av. Seminarister ansågs inte ha behov av forskningsresultat, det kunde även läsas i seminariestadgan (SFS 1958:427).

Förändringar i synsätt och utveckling av akademiska verksamheter kan på håll te sig som en systematisk, stegvis och successiv process, i många avseenden noggrant uttänkt och omsorgsfullt planerad. Uppfattningen kan förstärkas om man utgår från lagstiftning och olika stadgor. Utvecklingssprång eller paradigmskiften uppstår emellanåt, men dessa kommer inte från ett tomrum, utan motiveras av större idéhistoriska och ideologiska förändringar. Lärarutbildningen har varit särskilt utsatt för såväl utdragna utvecklingsprocesser, som snabba kast genom den nära kopplingen till politiska samhällsuppdrag och rådande normer för undervisning och lärande. Lärarutbildningen har genomgått många reformer under åren.

Jag minns att äldre lärarutbildare inte beskrev utvecklingen av det vetenskapliga skrivandet som en följd av logiska och medvetna förändringar. Snarare handlade det om enskilda händelser, till synes omotiverade och tillfälliga, närmast slumpmässiga. Det vetenskapliga skrivandet styrdes till stor del av starka lärarutbildarkollegors personliga påverkan. Inte sällan handlade det om deras försök att muta in egna områden och positionera sig i ett kollegium som missionerande eldsjälar. En stor tvistefråga gällde om man var allmänt för eller mot det vetenskapliga inflytandet i lärarutbildningen. Metodiklärare och övningsskollärare var motståndare till det vetenskapliga inflytandet, medan de vetenskapligt skolade utbildarna var för det vetenskapliga inflytandet. Till och med den nationella metodikkonferensen var till en början mot vetenskapligt inflytande.

Sedan 1950-talet har lärarutbildningen och därmed läraryrket haft flera olika vetenskapliga kunskapsbaser. Först fanns psykologin och senare på pedagogiken. I samband med grundskollärarreformen och den nya utbildningsplanen för grundskollärarlinjen (1988) blev didaktik det nya som förordade ett vetenskapligt förhållningssätt på synen på barnet, teorier, metoder och arbetssätt. Didaktik ersattes senare till en del av utbildningsvetenskap. Vad som har varit vetenskaplig inriktning har påverkat forskning och det vetenskapliga skrivandet, men för de yrkesverksamma lärarna har det inte haft någon som helst betydelse. *”Vem bryr sig!”,* sa övningsskollärarna.

Den statliga styrningen av lärarutbildningen har varit och är alltjämt stark. När lärarutbildningen kom in i högskolan, 1977, försvagades emellertid det centrala inflytandet och de lokala lärosätena fick större utrymme att själva ansvara för utbildningarna, precis som utbildningarna i universitetet gjort. Särskilt mycket förändrades inte utbildningarna, trots nya möjligheter. Det blev i stort som det varit tidigare. Den vetenskapliga utvecklingen gick långsamt. Utbildningen indelades i kurser, exempelvis, men själv utbildningen förändrades inte nämnvärt.

Jag minns att våra lärare på folkskoleseminarierna inte hade någon forskarutbildning, även om det fanns några enstaka undantag. Vi seminarister läste inga vetenskapliga texter eller fick någon som helst introduktion till vetenskapligt skrivande. De seminarister som framförde vetenskapligt kritiska synpunkter betraktades som illojala eller rent av ouppfostrade. Skrivande ansågs som nyttigt, men inte som märkvärdigt eller något att analysera och diskutera. Det var bara att skriva på. En stor del handlade om att skriva av övningsskollärarnas och metodiklärarnas pärmar. Seminaristerna skapade på så sätt ett eget material, jämför tidigare utbildningars luntor, en slags personlig praktisk handbok för den första tiden i yrket. Som nybliven lärare skulle gesällen kunna

slå upp vad ”mästaren” gett för råd i olika situationer. Att råden sedan visade sig sällan stämma överens med verklighetens krav, bidrog till en falsk känsla av trygghet.

Lärarhögskolereformen är en av de absolut viktigaste reformerna av utbildningen för lärare. Den angav tydligt att det vetenskapliga var grunden i lärarutbildningen. Lärarhögskolan i Gävle inrättades 1968, för att 1977 gå in i Högskolan Gävle/Sandviken. Organisatoriskt ersattes i princip alla de tidigare seminarierna av lärarhögskolor. Några seminarier avvecklades. Många verksamma seminarielärare följde med vid övergången in i högskolan. Det fanns egentligen inga andra lärare att anställa. Över hela landet började dock så småningom en rekrytering av disputerade lärare, framförallt i de teoretiska ämnena som absolut behövde en tydlig vetenskaplig grund. I dessa ämnen anställdes de disputerade lärarna först. Arbetssättet blev mer problematiserande med en ökad kritisk medvetenhet och det vetenskapliga skrivandet utvecklades också efterhand där de disputerade lärarna fanns (SOU 1965:29).

I lärarhögskolan fanns en polarisering mellan forskarutbildade lärare och de som inte var det. Det visade sig i konflikter mellan enskilda lärare, men även mellan ämnen. Skulle det praktiskt baserade metodikämnet vara en konstart, som vissa ansåg, eller ett forskningsbaserat ämne? Metodiklärarna hade en stark yrkeskoppling och ansåg att lärarkandidaterna borde göra annat än att skriva vetenskapliga texter. Lektorerna i ämnesteori hävdade att nivån var för låg på metodikämnet och kritiserade undervisningen som alltför normerande, föreskrivande och rentav ovetenskaplig. Lokala samarbetsförsök och nationella ämneskonferenser försökte överbrygga skillnaderna i synsätt, men klyftan fanns kvar länge (Morberg, 1999).

Det var ytterst få texter som bedömdes och kommenterades i seminariet. I ämnena slöjd och hemkunskap lämnades exempelvis de handskrivna pärmarna in och betygsattes, främst efter noggrannhet och prydlighet, men kommenterades för övrigt inte. Läroböcker var sparsamt förekommande på seminariet, i synnerhet inom metodikämnet där egna anteckningar var övervägande. Lärarhandledningar kunde ibland användas som läroböcker.

Arbetssättet gick istället ut på att de lärarkandidaterna fick föra anteckningar. I den äldre lärarutbildningen på 1800-talet skrev seminaristerna av direkt efter lärarens diktamen. Anteckningarna växte ut till omfattande kompendier av mer standardiserad typ. Dessa skrevs i sin tur av för att gå i arv från klass till klass, årgång efter årgång. De gick under namnet lunta och förekom vid landets alla seminarier.

Ordet lunta har flera betydelser, bl.a. som en äldre ofta sliten bok eller mängd papper, ibland med officiell status. Ett uttryck som lever kvar är ”nådiga luntan” för regeringens budget. 1800-talsseminariets lunta var alltså en färdigskriven text, baserad på avskrivning och reproduktion. Lärande genom att skriva av, bygger på en föreställning om förstärkning och träning. Avskrivningen skulle med hjälp av den motoriska aktiviteten med pennan få kunskaperna att fastna bättre än enbart genom inläsning.

Med en välvillig jämförelse skulle det gå att tala om en multimodal inlärning, genom att koppla samman och kombinera olika medier för ett pedagogiskt syfte. Annars tillhör det okritiska avskrivandet en förgången tid då utantillärande var ett ideal som att rabbla och återge psalmverser eller textavsnitt ur katekesen. Som en slags lunta-metodik. Inlärning genom upprepning och att nöta in är dock relevant i många sammanhang där motorisk erfarenhet, muskelminne och integrerad kognition har betydelse i komplexa samspel.

Vår skrivundervisning på lärarutbildningen var helt inriktad på de kommande undervisningsuppgifterna och omfattade välskrivning, grammatik, rättstavning och uppsatser. Det förutsattes att vi seminarister med studentexamen behärskade själva skrivandet. Om någon

seminarist upptäcktes ha läs- eller skrivsvårigheter ansågs det inte förenligt med läraryrket och vederbörande fick avsluta sin utbildning omgående. Det ansåg vi andra vara helt i sin ordning. En del skrivuppgifter som vi fick bestod i att samla in faktaunderlag till ett slags PM. Det fanns inga anvisningar om skrivprocessen eller hur referenser skulle anges. I stort sett flyttades textfakta från fackboken direkt till den egna texten. Man skrev helt enkelt av, och det var inget konstigt med det. Det betraktades inte som plagiat. Två lärare på seminariet skrev en bok baserad på våra inlämnade PM. Jag minns hur en nyanställd lektor förändrade inriktningen mot vetenskaplighet.

Jag har ett starkt minne av att det anställdes en lektor i början av 1970-talet. Han var lektor i geografi och hade varit verksam vid Lunds universitet. Han kom att på ett dominerande och kraftfullt sätt att ange tonen för vetenskaplighet på hela lärarutbildningen. Han införde ett akademiskt språkbruk och olika vetenskapliga rutiner infördes också. Lektorn kallade lärarkandidaterna för studenter, vilket han till en början var ensam om. Han klagade på deras låga kompetens och dåliga studieresultat. Kravnivån höjdes markant och många blev underkända. Geografilektorn ansågs av lärarkandidaterna vara oresonlig, konfliktsökande och onödigt hård. Han införde vetenskapligt uppsatsskrivande som i princip är oförändrat än idag. Han klagade på studenternas skrivförmåga och ansåg att uppsatserna höll utomordentligt låg kvalitet. Studenterna var missnöjda med bristen på stöd för sitt uppsatsskrivande. Som förlaga fanns många exempel på uppsatser från Lunds universitet, men det fanns ingen undervisning i teori och metod och vetenskapligt skrivande.

Lärarhögskolans nyanställda lektorer i geografi, biologi, fysik, historia, svenska och religionsvetenskap höjde den vetenskapliga kvalitén i sina ämnen och därmed hela den vetenskapliga nivån på lärarutbildningen. Det var tydligt märkbart att det kommit in en vetenskapligt skolad grupp i kollegiet. Utvecklingen var liknande i resten av landet. Det anordnades rikstäckande ämneskonferenser varje eller vartannat år där utbyte av erfarenheter kunde ske.

Skolöverstyrelsen var huvudman för lärarhögskolan fram till 1977 och i anvisningarna för utbildningen på lärarhögskolan beskrevs hur integrationen av ämnen skulle ske. Normalstudiegången var en centralt detaljplanerad studiegång som alla lärosäten skulle följa. Den kallades också för ”krysstabellen”. Den ämnesgrupp som hade ett kryss i tabellen, skulle ta initiativ till samverkansaktivitet med ett eller flera ämnen. Genom dessa, förvisso formaliserade samarbeten och utan detaljerade anvisningar om vetenskapsteori, vetenskaplig metod och vetenskapligt skrivande, spreds ändå olika former av vetenskaplighet i ämnesövergripande projekt (Normalstudiegångar, Skolöverstyrelsen,)

Lärarhögskolans vetenskapliga ledare var lektorn i pedagogik. Examensarbeten av dagens modell fanns inte generellt, utom uppsatserna i tillvalsämnen på mellanstadielärarlinjen. Olika yrkespraktiska projektrapporter skrevs på både låg-och mellanstadielärarlinjen, men utan någon som helst vetenskaplighet eller medvetenhet. Pedagogiklektorn införde dock ett arbetssätt som påminde om dagens akademiska seminarier, där texter lästes, granskades och diskuteras kritiskt. Det var det enda tillfälle som en aktivitet påminde om ett vetenskapligt seminarium.

Högskolan i Gävle/Sandviken bildades 1977 med lärarutbildningarna som bas. Den vetenskapliga grunden var redan lagd i lärarhögskolan, men förstärktes ytterligare av inträdet i högskolan. Högskoleförordningen föreskrev att utbildningen skulle ske på beprövad erfarenhet och på vetenskaplig grund. Senare bytte begreppen plats, och därmed ändrades också begreppens status.

I samband med att grundskollärarutbildningen startade 1988 byggdes ett stort antal ämnen upp till kandidat- och magisternivå efter en traditionell akademisk struktur. Samtidigt började då

utvecklingen av A-, B-, C-, och D-uppsatser i lärarutbildningen. Grundskollärarreformen fick mycket stor betydelse för den fortsatta vetenskapliga utvecklingen vid mindre och medelstora högskolor.

1974 års lärarutbildningsutredning (LUT74) hade tidigt varit ute med förslag om att lärare på ett aktivt sätt skulle delta i och ges möjlighet att utöva forskningsarbete. Utredningen hade höga ambitioner om det vetenskapliga arbetet. Nivån höjdes rejält i grundskollärarutbildningen vid Högskolan i Gävle, även om det tog tid och det inte blev precis som utredningens förslag (LUT74).

I början av 1990-talet infördes mer av mål- och resultatstyrning för lärarutbildningarna som fick friare former med många varianter. Den vetenskapliga utvecklingen vid Högskolan i Gävle, som lärosätet bytt namn till, fortsatte. Det var en blandning av yttre och inre faktorer. När examensrätter söktes hos UKÄ, så skulle man bl.a. redogöra för den vetenskapliga kompetensen i ämnet, samt för vetenskapliga arbetsformer och arbetssätt och sist men inte minst redogöra för pågående forskning.

Grundskollärarreformen medförde en ny andra våg av rekryteringar av vetenskapligt kompetent personal. Metodikämnet avvecklades till förmån för didaktiken, som hade en tydligare vetenskaplig grund. Under den här tiden tog uppsatsskrivandet fart och man skapade och började använda olika anvisningar för vetenskapligt skrivande som PM, checklistor, lathundar etc. för uppsatser och examensarbeten. Handböckerna om vetenskapligt skrivande ökade snabbt på förlagens litteraturlistor. De olika anvisningarna kom i bruk och uppstod inifrån de egna lärarleden, inte som några externa krav eller påbud. Låg handledarkompetens, dvs. icke disputerade, hade stor betydelse för behovet av anvisningar.

I slutet av 1990-talet dök begreppet IMRAD upp. För mig var det en omvälvande upplevelse, då det introducerades brutalt och okänsligt för den pågående verksamheten. En magisteruppsats i pedagogik som jag var handledare för kom in i en diskussion med examinatorn om IMRAD-struktur (Inledning, Metod, Resultat, Analys, Diskussion). Det var ett tidigt möte med skrivsättet, även om jag som handledare var orienterad om IMRAD sedan tidigare. Så skulle vetenskapliga uppsatser skrivas, fick jag veta. Strukturen hade introducerats av examinatorn, en professor i pedagogik med rötter i den anglosaxiska universitetsvärlden. IMRAD visade sig vara en direktimport, men begynnelsebokstäverna kan betyda samma sak på engelska som på svenska (inledning motsvaras av introduktion). IMRAD hade en mycket stor genomslagskraft i pedagogik, men även i andra ämnen och spreds snabbt vidare.

Nyhetsvärdet på IMRAD var högt och det betraktades som en impuls från den stora vetenskapliga världen. Det ansågs vara riktig vetenskap. I diskussionen som följde efter magisteruppsatsen så konstaterades att examinator och handledare hade olika synsätt. Mötet med IMRAD visade dock att det var starka krafter i rörelse. Handledaren hävdade att ett annat friare sätt att arbeta med examensarbeten var möjligt, men fick acceptera examinatorns position och beslut. Det var helt enligt spelreglerna.

Ungefär samtidigt som IMRAD introducerades ett annat sätt, men det var ingen direkt motreaktion. Makarna Gerhard och Gerd Arfwedson, lektorer i didaktik, var ett legendariskt par inom svensk lärarutbildning. De var bl.a. verksamma vid Didaktikcentrum på Lärarhögskolan i Stockholm, en viktig mötesplats för både lärare och lärarutbildare. Jag gav dem ett långt engagemang vid Högskolan i Gävle för ämnesutveckling i didaktik och vetenskapligt skrivande. De förordade ett friare sätt att skriva, som också lade vikt på att texterna skulle ha ett högt läsvärde för lärare. Principen som Arfwedsons tillämpade var att utgå från den praktiska erfarenheten och knyta den till teori, i en slags växelverkan mellan reflektion, analys och tolkning. Texterna kunde ha en litterär och bildad prägel. Det friare skrivsättet passade lärarstudenterna väl och var mycket uppskattat men påverkan från andra ämnen blev efterhand stark. Texterna var essäliknande. Den

pågående vetenskapliga diskussionen skapade tryck på förändring och motiverade krav på s.k. riktiga uppsatser.

IMRAD har vokalerna på rätta ställena. Det går att uttala som ett namn och det är lätt att få en personlig relation till IMRAD. Längden är lagom lång för att komma ihåg och säga som en ramsa eller ha det som ett pedagogiskt komihåg eller fusklapp. Olika minnesknep, eller mnemonik, har används i all undervisning och bygger på stimulering av arbetsminnet genom utvecklade associationer. Den gamla skolramsan om floderna i Halland, ”vi ska äta, ni ska laga” för Viskan, Ätran, Nissan, Lagan, gör förmodligen att just dessa landskapsfloder har en särställning i ett kollektivt geografiskt medvetande, åtminstone för lite äldre generationer. Till skillnad från initialism, där bokstäverna uttalas var för sig som S-Ö i förkortningen av Skolöverstyrelsen, är IMRAD en akronym. Det innebär att initialerna istället bildar ett eget ord som uttalas i sin helhet. I takt med en allt högre konkurrens inom högre utbildning om forskningsmedel, projekt, utvecklingsarbeten, EU-samarbeten, etc. har behovet av att göra slagkraftiga ansökningar och presentationer ökat. Den vetenskaplige entreprenören måste sälja in sina idéer genom strategier för marknadsföring. Säg det större projekt som inte har en akronym, gärna med positiv bäring i det nybildade ordet. Akronymer är också populära i vissa sociala forum och undergroundkretsar, vilket gör att olämpliga betydelser kan följa med av misstag och omöjliggöra användningen akademiskt.

Med användningen av IMRAD har betydelsen av skrivanvisningar fått en allt viktigare roll. I någon mening förutsätter uppsatsstrukturen med tydliga krav på hur innehållet i de olika avsnitten ska vara och se ut, också i ingående anvisningar. Struktur, delar, regler och innehåll blir på så sätt ömsesidigt beroende av varandra.

Det är svårt att bedöma varför IMRAD fick ett så starkt genomslag på så kort tid. Idag är det med vissa variationer det helt dominerande sättet att skriva uppsatser på. Förmodligen var det många samverkande orsaker och eftersom jag själv var en del av detta skeende finns inte heller tillräcklig perspektivdistans. Emellertid är det tre faktorer som syns tydligt: påverkan av tidsanda, individer och diskurser.

Man kan tala om en tidsanda. Eller flera. Att starkt koppla vetenskaplighet till studenternas skrivande kan bero på att det skapas en tydlig konkret produkt, en text som kan användas för analyser utifrån. Den kan granskas och sättas i relation till målbeskrivningar och styrdokument. Det är ju svårare att göra detta under ett muntligt seminarium. Texterna har inte bara uttrycket av den vetenskapliga förståelsen i sig, utan bär så att säga också den större diskussionen om vetenskaplighet framför sig med stor symbolisk verkan. Det betyder inte att IMRAD inte skulle vara bra som vetenskapliga övningstexter och lämpliga i flera akademiska sammanhang, bara att man bör vara försiktig i diskussioner om vad vetenskaplighet egentligen består av.

Det akademiska arbetet utförs av akademiker, inte av strukturer. Det finns förmodligen lika många karriärsätt som det finns individer. För många är det vanligt med starka personliga drivkrafter och övertygelser. En del är bra på tajming och att se möjligheter som öppnar sig runt hörnet, andra arbetar sig metodiskt vidare. Att enskilda personer har haft stor betydelse för introduktionen av IMRAD är inget anmärkningsvärt i sig. Genomslagskraften för frontfigurer kan vara stor, särskilt på ett mindre lärosäte som i Gävle. Sedan har jag lärt mig att ju osäkrare och mera okunnig en kollega är, desto viktigare är känslan av trygghet med ett fast regelsystem. Det är tydligt när det gäller uppsatshandledning, men märks även allt som oftast i det utbildningsadministrativa arbetet.

Ett gemensamt sätt att tänka och förstå är problematiskt, samtidigt som det skapar en nödvändig tyngd i miljöer för forskning och undervisning. En av de viktigaste uppgifterna är annars att stimulera till diskussioner om alternativa synsätt. Diskursen om vetenskapligt skrivande innehåller båda dessa aspekter. Måtte den fortsätta med det.

Likheten med de äldre luntorna kan tyckas överdriven i en diskussion om samtida sätt att skriva vetenskapligt. Men allt vetenskapligt arbete handlar om att vara i dialog med, bearbeta och förhålla sig till det befintliga och det som har varit. Lite lunta, är bra. Eller hur mycket som helt egentligen, bara man är medveten om det och gör något produktivt av det. De gamla texterna som skrevs av, innehöll förmodligen skrivfel som i sin tur fördes vidare vilket borgade för en inneboende men långsam förändring, trots allt. Det finns även andra betydelser av lunta, utöver en bunt med papper eller sliten bok. Lunta är också en tändveke för kanoner och liknande, eller bara ett äldre uttryck för att göra upp eld.

I seminariestadgan i mitten av 1960-talet fanns ett ämne som hette ”Teknisk metodik”. Det gick ut på att lära sig spela upp, spela in och byta band på en bandspelare, och att framställa spritstenciler. Seminaristerna kallade dessa för blå-stenciler eftersom texten var blåaktig. När de var nygjorda doftade de starkt av någon slags spritlösning. Det var ont om regelrätta läroböcker i utbildningen. I stället förekom en mängd kompendier som bestod av spritstencilerade avskrifter ur böcker. Stencilerna användes också för att skriftligt redovisa arbetsuppgifter och för lektioner i övningsskolan. Det gick bra att skriva för hand och ibland gjordes också enkla illustrationer.

För spritstencilering användes ett specialpapper med en vaxad baksida. Det sattes fast på stencileringsapparatens vals. När valsen vevades runt avsattes den spegelvända texten rättvänt på papper som matades in. Fortfarande förekommer uttrycken stencil och fotostat när man egentligen menar kopior från en vanlig kopieringsmaskin. Behovet av att mångfaldiga och sprida skrift har funnits jämsides med skriftspråkets uppkomst och utveckling, men historiskt har medieteknologin förändrat förutsättningarna. Ordbehandlingsprogrammens möjligheter utmanar och ibland upplöser den tidigare relationen mellan original och kopia. Det akademiska skrivandet är i den meningen inte skilt från annan skrivande i samhället. Själva avskriften, och handlingen att skriva av, består egentligen av syftet att göra en kopia men får en liten förskjutning i och med att det blir en ny egentillverkad text samtidigt. Men särskilt originellt blir det inte.

Det akademiska skrivandet används för att kritiskt granska annan verksamhet, men behöver det självkritiska perspektivet likaväl. Att former stagnerar ligger förmodligen i sakens natur och är inget nytt, vilket formuleringen i betänkandet i 1946 års skolkommission påminner oss om: ”… där saken betydde intet och formen allt.” (SOU 1948:27).

Texten på kopiorna blev svagt blålila. De hade mycket begränsad hållbarhet och bleknade snabbt i pärmarna. Idag hittar jag helt vita ark, som en gång var blå-stenciler.

Källförteckning

Betänkande. 1974 års lärarutbildningsutredning, LUT 74
Morberg, Å (1999) Ämnet som nästan blev En studie av metodiken i lärarutbildningen, 1862-1984, Stockholm: HLS Förlag
SFS 1977:263. Högskoleförordning.
SFS 1993:100. Högskoleförordning.
SOU 1948:27 1946 års skolkommissions betänkande
SOU 1965:29. Lärarhögskolestadgan 1968.