

Rörelser mellan konkretion och abstraktion i diskursivt skrivande

Semantiska vågor i elevtexter från två nationella provuppgifter i svenska

Yvonne Hallesson, Andreas Nord & Maria Westman

I studien analyseras elevtexter från två olika diskursiva skrivuppgifter från det nationella provet i Svenska 1 i relation till uppgiftsformuleringar och textunderlag. Det övergripande syftet är att undersöka vad som utmärker elevtexterna semantiskt och om innehållsliga mönster framträder som kan relateras till uppgiftsformulering respektive till olika betyg, för att mer specifikt utforska vad som utmärker elevtexterna utifrån hur de växlar mellan partier med mer abstrakt och mer konkret/personligt innehåll och mellan olika perspektiv. Materialet består av 40 elevtexter representerande betygsstegen B, C, D och E. Analysverktyget är hämtat från Legitimation Code Theory, LCT (Maton 2013, 2014, 2019) där semantisk tyngd undersöks genom analys av semantiska vågorörelser inom elevtexterna. För att fördjupa analyserna har också en enkel form av pronomenanalys genomförts. Resultatet visar att de olika skrivuppgifterna leder till texter med olika grad av variation i vågrörelserna. För den ena uppgiften synliggörs en viss tendens till att texter med högre betyg visar större vågrörelser mellan abstrakta och konkreta innehållsliga delar, medan texter med lägre betyg inte visar lika tydlig variation. För den andra uppgiften synliggörs inga tydliga skillnader mellan texter med olika betyg, utan där är vågrörelserna överlag mer begränsade, utom för texterna på D-nivå. En slutsats kan vara att uppgifternas utformning öppnar upp för två olika typer av ställningstaganden, där den ena ger utrymme att skriva en innehållsligt mer komplex text, vilket i sig ger bättre underlag för att differentiera mellan de olika betygsstegen. Uppgiftens formulering tillsammans med dess källmaterial tycks således påverka vilken typ av skrivande som möjliggörs.

Nyckelord: nationella prov, skrivande, semantiska vågor

Inledning

Diskursivt skrivande framstår som en viktig kompetens i gymnasieskolan. Förmågor som att utreda, resonera och argumentera är centrala för att ta till sig innehåll och syfte i många olika ämnen (Skolverket, 2011). Trots att diskursivt skrivande i hög grad är ämnesspecifikt när det gäller innehållsliga mönster, språk och struktur (Fang & Coatoam, 2013; Fang m.fl., 2008; Langer, 2011; Schleppegrell, 2004), har ämnet svenska getts ett särskilt ansvar för elevers diskursiva skrivutveckling, inklusive att pröva och bedöma denna förmåga. Med den läroplan som infördes 2011 har det diskursiva skrivandet poängterats än tydligare. Detta synliggörs både i själva läroplanen, där det framgår att undervisning i ämnet bland annat ska ge gymnasieelever möjlighet att utveckla ”[k]unskaper om genrer” samt ”förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa” (Skolverket, 2011, s. 161), och inom de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk. Ett av proven ges under den första kursen på gymnasiet, Svenska 1. Inom detta prov ska eleverna producera en argumenterande eller utredande text på ett givet tema. Temana anknyter ofta till generella samhällsproblem, snarare än teman från svenskämnets centrala innehåll, vilket annars kanske hade varit väntat (jfr Borgström, 2014).

I den här studien analyseras elevtexter från två olika uppgifter från detta prov, som alltså ska elicitera diskursivt skrivande, i relation till uppgiftsformuleringar och textunderlag. Det övergripande syftet är att undersöka vad som utmärker elevtexterna semantiskt och om innehållsliga mönster framträder som kan relateras till uppgiftsformulering respektive till olika betyg. Ett mer specifikt syfte är att utforska vad som utmärker elevtexterna utifrån hur de växlar mellan partier med mer abstrakt och mer konkret/personligt innehåll och mellan olika perspektiv. Detta blir särskilt intressant i relation till att uppgifterna inte anknyter till svenskämnets innehåll, utan att utgångspunkten blir källtexter som står för det innehåll som ska hanteras vilket gör konstruktionen av själva skrivuppgiften särskilt kritisk.

Forskningsbakgrund

Hur elever löser diskursiva skrivuppgifter på gymnasiet har studerats av bland andra Apelgren och Holmberg (2018). De undersöker hur textstruktur skapas i elevtexter från olika klasser och konstaterar att flertalet elevtexter inte uppvisar

någon progression i form av utvecklad logisk textstruktur. Drygt hälften av de undersökta eleverna fortsätter att skriva texter med en associativ struktur genom gymnasiet, dvs. texter där textens olika steg förbli oklara för läsaren, medan bara en tredjedel av eleverna visar en viss form av progression från associativ till mer logisk struktur. Endast ett fåtal elever hade en mer avancerad förmåga att strukturera, som de antingen redan hade utvecklat eller utvecklade under den tid studien pågick.

Undersökningar finns också av själva proven. Provkonstruktionen undersöks bland annat av Borgström (2014), som visar vilka erbjudanden i form av olika typer av yttranden som skrivuppgifterna öppnar för. Borgström lyfter också en konflikt mellan de anspråk proven sägs ha och de uppgifterna öppnar upp för, och pekar på en normkonflikt mellan genrekrav och mottagaranpassning som blir problematisk för eleverna. I en tidigare studie av det material som ligger till grund för denna studie konstateras också att de två skrivuppgifterna öppnar upp för elevtexter med olika grad av personliga inslag (Halleson & Westman, 2021).

Skrivprovet som vi analyserar är konstruerat som så kallade *integrerade* skrivuppgifter (Knoch & Sitajalabhorn, 2013). Det innebär att skrivuppgiften utgår från textkällor som ska användas vid skrivandet. Det finns flera studier som specifikt rör hur källor används i sådana studier. Dessa visar att elevtexterna använder och påverkas av källmaterialet (Malmström, 2012; Östlund Stjärnegårdh, 2006, 2012). Även den nyss nämnda tidigare studien av samma material som föreliggande studie (Halleson & Westman, 2021) undersöker genom intertextualitetsanalys på vilka olika sätt källmaterialet används. Det framkommer att elevtexterna skiljer sig i fråga om hur, hur mycket och vad ur källtexterna som används. Texterna på de lägre betygsstegen tenderar att ligga nära eller missförstå källtexten, medan texterna med högre betyg oftare går i dialog med källtexten. Också för uppgiften relevanta, självständiga resonemang har betydelse för de högre betygsstegen. Att källreferenshantering och källanvändning påverkar bedömningen av elevtexter har även konstaterats av bland andra Östlund Stjärnegårdh (2006) och Stolt (2016).

Ett annat område som har utforskats rör provens påverkan på undervisningen. Att de nationella proven påverkar både elevernas betyg och skrivundervisningen är klart (Skollagen 2010:800 15 kap. 25 a §), och denna påverkan har dessutom efter införandet av läroplanerna 2011 diskuterats i allt större utsträckning (Larsson, 2018). Ytterligare en effekt som proven kan ha för undervisningen är att provens konstruktion kan styra hur argumenterande och utredande skrivande kan tolkas i skolan (jfr Borgström, 2014). Att proven prövar förmågan att skriva en argumenterande eller resonerande text utan koppling till ett specifikt ämnesinnehåll kan understödja en tolkning av skrivande som en rent generisk

förmåga. Apelgren och Holmberg (2018) lyfter utifrån den ovan nämnda studien av diskursiva texters kvalitet just avsaknaden av ett ämnesspecifikt stoff att diskutera och problematisera som en av de svårigheter som det diskursiva skrivandet i svenskämnet är förbunden med. Att det inte finns autentiska frågor att diskutera kan göra skrivandet till mer av formövningar. Ett ”stofflöst” skrivande är också problematiskt utifrån synsätt inom forskning om ämneslitteracitet. Här poängteras nämligen att olika ämnens diskursiva texter ser olika ut när det gäller hur ämnesinnehåll hanteras, struktureras och uttrycks språkligt (Fang & Coatoam, 2013; Fang m.fl., 2008; Schleppegrell, 2004; Shanahan & Shanahan, 2012), vilket gör det svårt att tala om – och lära ut och pröva – generiska mönster för diskursiva texter. Denna spänning gör det intressant att studera just de nationella proven och vad som händer när allt stoff ska härledas ur de källtexter som ges inom proven och när specifikt ämnesstoff saknas.

Upplägg av skrivprovet i Svenska 1

Skrivande provas genom särskilda delprov inom de nationella proven i svenska och svenska som andra språk på samtliga nivåer av skolsystemet där nationella prov ges. Proven för gymnasieskolans kurs Svenska 1, som är underlag för den här artikeln, består av tre delprov som vart och ett prövar de respektive förmågorna tala, läsa och skriva. Skrivdelen ska pröva delar av läroplanens centrala innehåll rörande skrivande, främst ”skriftlig framställning av argumenterande text” (Skolverket, 2011). Skrivprovet är som sagt konstruerat med textkällor som ska användas vid skrivandet, dvs. som så kallade integrerade skrivuppgifter. Valet att konstruera integrerade skrivuppgifter kan bygga på antagandet att eleverna i och med interaktionen med ett källmaterial ska pröva ett mer diskursivt skrivande i stället för det rent skönlitterära skrivandet och att hanteringen av källor också ska ingå i det som provas.

De förutsättningar eleverna ges under skrivdelen av de nationella proven är att utifrån ett antal källtexter svara på en skrivuppgift under en avgränsad tid. För de två uppgifterna som vi behandlar ges följande instruktioner:

Livsstil och köpvanor

I artikeln ”Sopdykarna kan leva gott på vårt överflöd” av Elin Lindman (*Sydsvenskan* 27.2.2011) intervjuas några ungdomar som menar att det är fel att producera saker och sedan kasta dem. Andra tycker att det är bra med dagens konsumtion eftersom den skapar välbefinnande. Är det positivt eller negativt att handla varor som vi gör i dag?

På webbplatsen *Dagens konsument* pågår en debatt om köpvanor och livsstil. Redaktionen ber läsarna bidra med debattinlägg och du bestämmer dig för att medverka. Syftet med debattinlägget är att väcka intresse för frågan och att övertyga läsarna.

Skriv ditt debattinlägg. **Ta ställning** till om dagens konsumtion av varor är positiv eller negativ och **argumentera** utförligt för din åsikt. **Presentera** något från Lindmans artikel som är relevant för din argumentation. Tänk på att läsarna inte har tagit del av artikeln.

Rubrik: **Livsstil och köpvanor**

Inför allas blickar

I skolan och arbetslivet är det mycket vanligt med muntliga presentationer, men många människor känner obehag inför sådana situationer. Detta kan bli ett problem i ett modernt informationssamhälle, skriver Peter Letmark i artikeln ”Därför blir vi skräckslagna” (*Dagens Nyheter* 4.5 2012). Varför tycker många att det är jobbigt att tala inför andra?

Din skoltidning vill ta upp frågan om talängslan och ber därför elever skriva inlägg och diskutera ämnet. Du bestämmer dig för att bidra. Syftet med inlägget är att ge läsarna perspektiv på frågan och bidra till diskussionen.

Skriv ditt inlägg. **Resonera** kring varför muntliga presentationer kan upplevas som obehagliga och **diskutera** hur talängslan kan arbetas bort. **Presentera** något från artikeln av Letmark som är relevant för resonemanget. Tänk på att läsarna inte har tagit del av artikeln.

Rubrik: **Inför allas blickar**

Till de två skrivuppgifterna hör en särskilt viktig källtext vardera. Båda utgörs av tidningsartiklar skrivna av journalister och båda är publicerade i två större dagstidningar i Sverige, Dagens nyheter och Sydsvenskan. Båda artiklarna är i reportageform. Till uppgiften *Livsstil och köpvanor* hör en artikel om ”sopdykare”. Den behandlar det nutida fenomenet sopdykare inom ramen för en diskussion om överkonsumtion. Detta öppnar upp för resonemang om mer övergripande samhälleliga och globala perspektiv på frågan. Till uppgiften *Inför allas blickar* hör en artikel som rör ”talängslan” och här relateras till ett ämne som berör många elever på ett personligt plan (Hallesson & Westman, 2021; Westman & Hallesson, 2018).

Material

Studien bygger på ett urval av ett större insamlat textmaterial slumpmässigt valt ur Nationella provs provbank (jfr Hallesson & Westman, 2021). Provbanks textmaterial utgör ett referensmaterial som får användas för forskning, så länge inte hela texter återges. För föreliggande studie valdes fem elevtexter vardera för varje uppgift från elever vars provbetyg blivit B, C, D respektive E, alltså 40 texter sammantaget. Vi valde dessa för att få en spännvidd av godkända texter med olika betyg, men utan ytterligheterna A och F.

Analys av semantiska vågor

För att undersöka hur elevtexterna växlar mellan partier med mer abstrakt och mer konkret/personligt innehåll och mellan olika perspektiv har vi använt verktyg från Legitimation Code Theory, LCT (Maton, 2013, 2014, 2019). Närmare bestämt har vi undersökt *Semantic gravity* – semantisk tyngd (Maton, 2014, kap. 6) genom en analys av *semantiska vågrörelser* inom elevtexterna. Semantisk tyngd handlar om graden av kontextbundenhet (”the context dependence of meaning”) inom texter, samtal med mera. Analysen synliggör alltså vågrörelser mellan mer eller mindre kontextbundna betydelser som uttrycks. Det är sålunda ett användbart analysverktyg utifrån våra syften, då det kan visa huruvida olika typer av innehåll knyts samman i elevtexterna, exempelvis om och på vilket sätt mer kontextbundet innehåll såsom personliga erfarenheter, observationer etc. relateras till exempelvis mer teoretiska resonemang och generaliseringar etc.

I den praktiska analysen konstruerade vi en analysmatris, en så kallad Translation device (TD), med utgångspunkt i materialet och i de generella teoretiska principerna (jfr Maton & Chen, 2016; se också Hallesson m.fl., 2022). Denna TD etablerades i en process där vi definierade olika nivåer som framträdde

i materialet, från konkret till abstrakt nivå, formulerade indikatorer, det vill säga sammanfattande beskrivningar, och tog fram exempel i form av utdrag ur empiriska data som synliggör nivåerna. TD:n visar alltså vad olika tyngddimensioner innefattar i materialet (se figur 1). I figuren används den engelska förkortningen SG, som står för *semantic gravity*, semantisk tyngd. Minustecknen står för minskande tyngd, plustecknen för ökande. Mittnivå markeras av en nolla (SG0).

| | Indikatorer | Elevtextexempel | |
|-------|---|---|--|
| | | <i>Inför allas blickar (I)</i> | <i>Livsstil och köpvanor (L)</i> |
| SG- - | Kritiska/teoretiskt grundade generaliserade slutsatser/förutsägelser/värderingar – nivå: globalt/allmänmänskligt/strukturellt perspektiv härrör ur forskning/vetenskap, abstrakta modeller och/eller teoretiska begrepp, eller strukturell analys | "En annan förklaring till att folk lider av talångslan är att forskning har visat att man kan ärva skräcken att tala inför andra" (I:B4) | "Om vi fortsätter att leva i detta extrema konsumtionssamhälle kommer jordens resurser någon gång snart vara mycket hotade" (L:B10) |
| SG- | Induktiva generaliserade slutsatser/förutsägelser/värderingar – nivå: närsamhälle härrör ur resonemang och/eller härledningar, explicit eller implicit | "Furmark hävdar också att informationssamhället ställer alldeles för höga krav på personer om man jämför med förr i tiden" (I:B3) | "Som alla vet så produceras det enormt mycket varor i dagens samhälle samtidigt som en stor del av dom varorna slängs" (L:C1) |
| SG0 | Induktiva sammanfattande slutsatser/förutsägelser/värderingar/r rekommendationer/handlingsnormer – nivå: individ/grupp härrör ur resonemang och/eller härledningar, explicit eller implicit, om individuellt beteende; råd/normativa påståenden på en sammanfattande nivå [mitt tips är...] | "Det är viktigt att man utsätter sig för det som är obehagligt för att bryta rädslan" (I:D4) | "Det är så mycket mat som affärerna slänger eftersom vi bara vill ha den mat som är lagad samma dag eller går ut först om en vecka" (L:D6) |
| SG+ | Sammanfattande beskrivning av händelse/situation/beteende eller av attityd/känsla rekommendationer/handlingsnormer – nivå: individ/grupp redogör sammanfattande utifrån personlig erfarenhet; råd/normativa påståenden med föreslagna situationer | "Vidare så skulle jag råda om att presentera någonting du vet att du är bra på de första gångerna du presenterar någonting inför grupp, och ta det i små steg" (I:B2) | "Därför skulle jag vilja avsluta med att uppmana er alla till att när ni är i en butik nästa gång så följ utgångsdatum och välj inte bara de varor som är producerade senast" (L:D4) |
| SG++ | Beskrivning av personlig händelse/situation/beteende eller av attityd/känsla/åsiikt – nivå: individ redogör för personlig erfarenhet eller upplevelse av konkret situation | "Jag själv var mycket lugnare andra gången jag skulle stå inför klassen eftersom att första gången oftast är värst" (I:B5) | "När jag kommer hem ställer jag mig själv frågan: Varför har jag tio olika sorters ris att välja på medan andra människor svälter" (L:C2) |

Figur 1. Translation device (TD). SG = *Semantic gravity*, dvs. semantisk tyngd

I vårt arbete valde vi att göra en TD med fem nivåer för att kunna fånga vågrörelser på relativt detaljerad nivå (figur 1). Den går från mycket konkret, på SG++ längst ner, till mest abstrakt, SG--, högst upp. I enheten har vi definierat nivåer som ska fungera för båda uppgifterna, dels eftersom de utgör delar av samma prov, dels för att det möjliggör jämförelser mellan uppgifterna. Utifrån dessa kategorier har vi sedan analyserat elevtexterna. I den praktiska analysen har vi för enkelhetens skull utgått från den grafiska meningen som grundläggande analysenhet, men har också i analysen noterat om det sker rörelser mellan olika tyngd inom en mening.

Hur en TD konstrueras påverkar förstås vilka resultat som blir synliga. Föreliggande analys bygger bland annat på textens referenter och deras placering i tid och rum (se Halleson m.fl., 2022 för en utförligare beskrivning av överväganden i samband med konstruktionen av TD:n). Som ett steg i analysprocessen formulerade vi en hypotes om att pronomenanvändning kunde knytas till graden av abstraktion, och vi valde att gå vidare med en enkel pronomenanalys. Pronomens betydelse har noterats i tidigare studier, exempelvis genom att nivån som signalerar stor semantisk tyngd i studenttexter karakteriseras av "first-person pronouns that signal how the student's personal dispositions and experiences serve as the basis for selecting, recontextualizing and evaluating texts" (Maton, 2014, s. 120). Pronomenanalysen inspirerades av tidigare typologier för självreferenser (se t.ex. Starfield & Ravelli, 2006; Tang & John, 1999; Wharton, 2012), men utvecklades och justerades på så sätt att vissa typer slogs samman för att fånga de dimensioner som visade sig aktuella för NP-materialet. Tabell 1 illustrerar de kategorier vi etablerat.

Tabell 1. Modell för pronomenanalys

| Beteckning | Förklaring |
|---|--|
| Generiskt <i>vi</i> , <i>man</i> , <i>du</i> , <i>jag</i> | 'vi alla' – med universell syftning |
| Metatext- <i>jag</i> | 'jag som skribent' – skribenten talar om texten som struktur |
| Tyckar- <i>jag</i> | 'skribent-jag som källa till värdering' |
| | 'skribent-jag som källa till kunskap/slutsats' |
| Biografiskt <i>jag</i> | 'jag som har upplevt eller erfarit något personligen' |

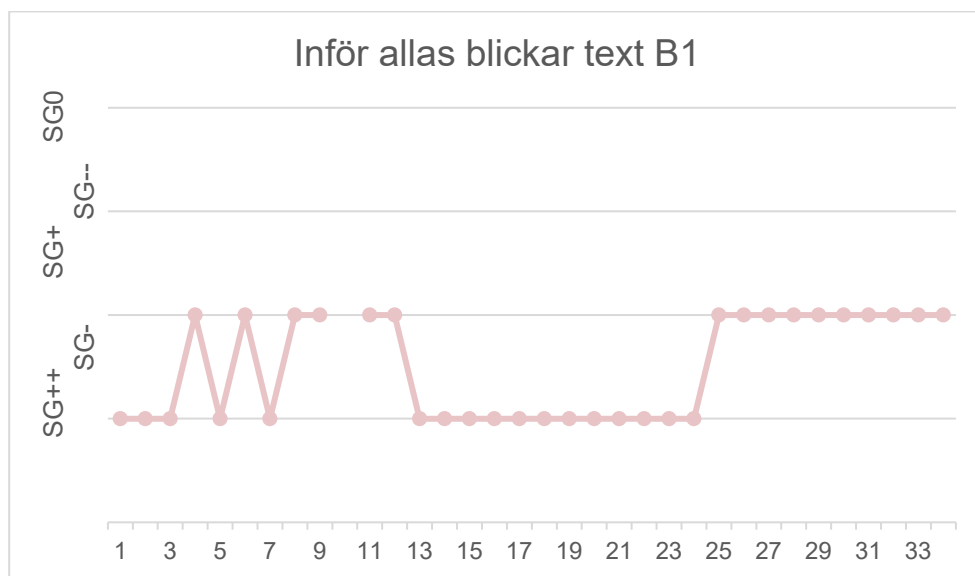
Den första kategorin motsvarar den som Tang och John (1999, s. S27) kallar "'I' as the representative", och som syftar på 'vi alla' – *vi* med universell syftning, t.ex. "Det sätt *vi* utnyttjar vår planet på idag kommer inte att hålla i längden". Vi har dock även fört hit andra exempel då pronomen refererar till en sådan generell instans, nämligen det mer generiska *man* som Linell och Norén (2004) kallar 'jag'-*man*, dvs. där talaren själv ingår, men där det samtidigt "impliceras att det

som sägs skulle kunna ha sagts om vem som helst i den omtalade situationen” (2004, s. 121). Hit förs även *du* när det har generisk syftning (Skärlund, 2017) och i något enstaka fall även *jag* när det har generell betydelse, oftast i fiktiva exempel: ”Det finns så många människor som lider av en så stor rädsla över vad andra människor skall tycka, gjorde *jag* rätt, var *jag* tillräckligt bra?”. Metatext-jaget är en instans av skribentidentiteten och används för metakommentarer om hur texten är strukturerad, t.ex. ”det är det här som *jag* vill lyfta upp i detta debattinlägg”, medan det biografiska *jaget* ofta signalerar personliga erfarenheter: ”Detta är ett ämne som *jag* är väldigt bekant med”. Detta motsvarar det ”reflexive I” som diskuteras av Starfield och Ravelli (2006). ”Tyckar-*jag*” motsvarar det *jag* som finns i det som Gee (2011, s. 153) kallar för ”cognitive statements” som förekommer när någon ”talks about thinking and knowing” (t.ex. ”I think ...”, ”I know”, ”I guess ...”): ”*Jag* tycker det är viktigt att vi börjar sänka våra krav på maten”.

I ett tredje steg jämfördes analysen av pronomenanvändning med analysen av semantiska vågor. Det visade sig då att vissa pronomentyper var särskilt relevanta i relation till våganalysen.

Resultat av våganalys

Analysen visar på skillnader mellan de båda uppgifterna, men också delvis mellan texter som representerar olika betygssteg. Av upphovsrättsskäl kan vi inte citera hela elevtexter, men figur 2 och figur 3 visar exempel på rörelserna inom två texter som representerar en text från B-nivån för respektive uppgift. För enkelhetens skull representeras varje mening av en punkt i figurerna. Det betyder att rörelser som sker inom grafiska meningar inte åskådliggörs, men det ger ändå en bild av de globala rörelsemönster som representeras av dessa texter. De meningar som saknar värde (som syns som ett brott i vågen) är meningar som består av ren metatext och därför inte har getts något värde för semantisk tyngd.

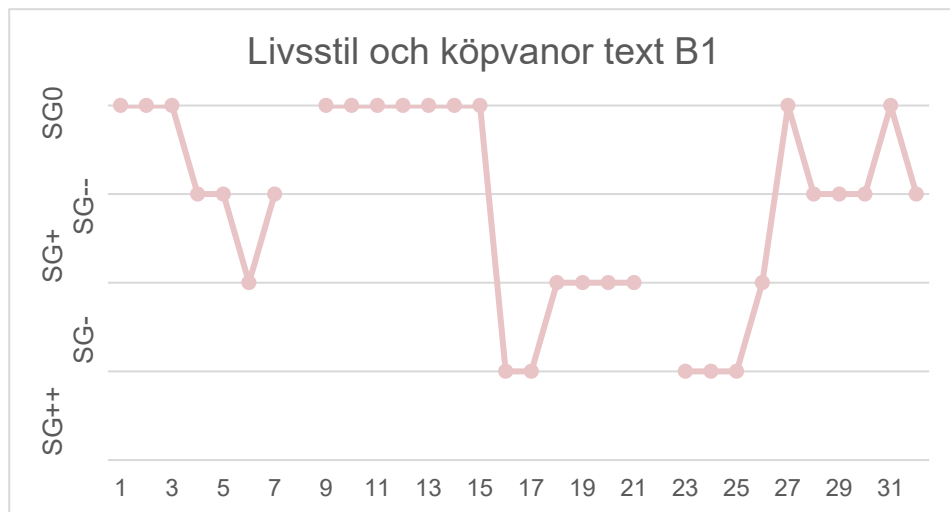


Figur 2. Vågrörelser i B-text *Inför allas blickar*

B-texten i figur 2 växlar inledningsvis mellan ett konkret, SG+, och ett mer sammanfattande plan, SG0. Den inleds med att en bild av en specifik händelse målas upp: "Hjärtat bankar som en gonggong i bröstet, stressen sitter uppe i halsen och svetten börjar sakta men säkert komma fram på sina håll." Denna konkreta händelse utvecklas ytterligare i några meningar (mening 1–3) varpå en sammanfattande slutsats om individens beteende dras (mening 4): "Människor upplever den här rädslan och det är idag ett stort problem bland många". Här finns sålunda en rörelse från SG+ till SG0. Samma mönster upprepas sedan ett par gånger (mening 5–8).

Textens andra del (mening 11 och 12) inleds på SG0 med en sammanfattande slutsats hämtad från källtexten där en psykologiprofessor konstaterar att talängslan är den vanligaste rädslan som människor upplever. Därefter följer ett längre parti på SG+ som karakteriseras av konkreta rådgivande inslag med föreslagna situationer om hur talängslan kan mildras. Ett språkligt drag i den delen är användande av pronomenet *du* i generisk betydelse, vilket bidrar till att kontextförankra innehållet: "Du kanske ska börja med dig själv eller varför inte väggen. Ta det som du tycker är lättast. Sedan kanske du vågar ta dig an ett syskon eller en nära vän, och vips så står du där på torget och håller ett hyllningstal inför hela [Staden]." (mening 19–22). Texten avslutas sedan med ett längre parti på SG0 som utmärks av slutsatser om människors talängslan på gruppnivå, t.ex. "Människor har och kommer alltid ha talrädsla det är inget vi kan göra något åt"

(mening 31). I dessa mer sammanfattande partier om individers beteende är det generiska pronomenet *vi* särskilt framträdande i denna text.



Figur 3. Vågrörelser i B-text *Livsstil och köpvanor*

B-texten i figur 3 visar i jämförelse med B-texten på *Inför allas blickar* större variation när det gäller semantisk tyngd och rör sig mellan fyra nivåer, från SG-- till SG+. Den inleder med ett globalt perspektiv: "Vi i västvärlden lever i ett ständigt överflöd och lyx" (mening 1, SG--), vilket utvecklas i ett par meningar för att därefter kopplas till människors beteende på samhällsnivå (mening 4–5, SG-). Detta leder i sin tur till en slutsats om människors beteende på gruppnivå "Vi köper nya saker i en rasande fart [...]" (mening 6, SG0). På så vis skapas en semantisk våg i texten från SG-- till SG0. Resten av texten rör sig sedan till stor del på ett abstrakt plan med några mer kontextbundna inslag. Resonemanget på abstrakt nivå förs kring globala fenomen som miljöförstöring och människors globala ansvar för vår planet, t.ex. "Om vi förbrukar jordens alla resurser nu kommer vi med säkerhet att ångra det i framtiden" (mening 12, SG--). De mest kontextbundna inslagen (mening 16–17, 23–25, SG+) i elevtexten bygger till största del på inslag från den källtext eleverna ska använda, varifrån konkreta exempel hämtas. De handlar om dels sopdykning, t.ex. "I sin artikel har Lindman intervjuat studenten Fredrik Nilsson från Lund som i flera år har hållit på med så kallad sopdykning som innebär att man tar till vara på livsmedel som kastats i onödan" (mening 16), dels konsumenters beteenden, "Fondell antyder att dagens kund är väldigt kräsen och att det resulterar i att fullt bruklig mat slängs" (mening 24). När det gäller pronomen domineras texten av generiska *vi* och *man*, där *vi*

mestadels återfinns på abstrakt nivå medan *man* förekommer mest på SG0, t.ex. ”För att bidra till en lösning kan man börja smått [...]” (mening 20).

De båda B-texterna i figur 2 och 3 visar vid en jämförelse alltså ganska tydliga skillnader, där *Livsstil och köpvanor*-texten, i figur 3 visar större rörelser mellan olika abstraktionsnivåer i texten än vad *Inför allas blickar*-texten i figur 2 gör. Texten i figur 2 rör sig mellan två nivåer, SG+ och SG0, och visar därmed begränsad vågrörelse. Den ligger mestadels på ett tämligen kontextbundet, konkret plan med några mer sammanfattande inslag. Inslag från källtexten används vid ett tillfälle för att presentera en slutsats. *Livsstil och köpvanor*-texten visar däremot tämligen stor variation med tydliga vågor mellan abstrakta och konkreta nivåer. I den texten används källtexten för konkreta exempel medan elevens mer självständiga resonemang förs på ett mer globalt plan.

För att åskådliggöra de mer generella mönster som framträder vad gäller skillnaderna mellan texter sammanfattas några större tendenser i tabell 2. Här har elevtexterna kategoriserats utifrån tre värden: texter med *begränsad* vågrörelse, där vågorna enbart – eller i stort sett enbart – rör sig mellan två nivåer (som i texten i figur 2); texter med *viss* vågrörelse, dvs. som rör sig mellan tre nivåer, och de som – i likhet med texten i figur 3 – har *större* vågrörelser, dvs. upprepade gånger rör sig inom ett spann som täcker fyra nivåer.

Tabell 2. Fördelning av vågrörelser

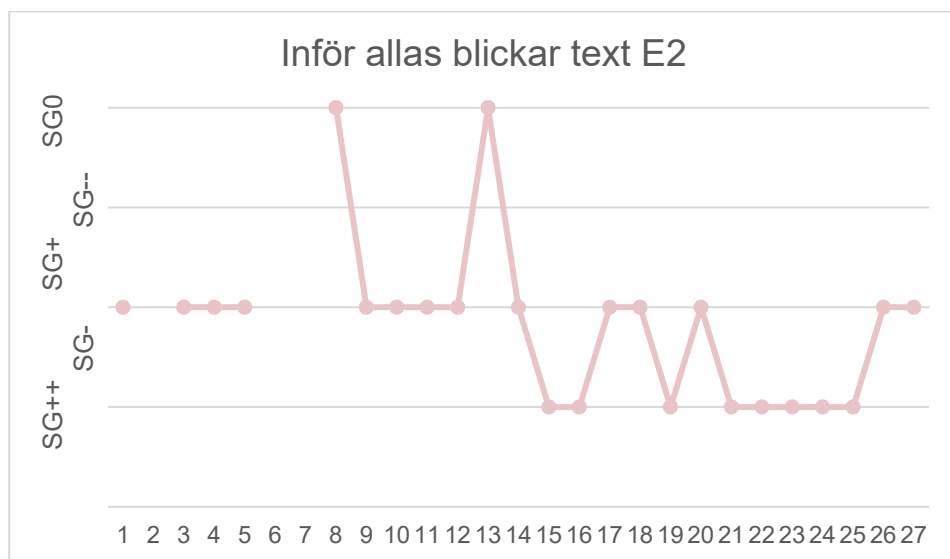
| | <i>Inför allas blickar</i> | | <i>Livsstil och köpvanor</i> | |
|----------|----------------------------|-----------|------------------------------|-----------|
| B | I:B1 | Begränsad | L:B1 | Större |
| | I:B2 | Viss | L:B2 | Större |
| | I:B3 | Viss | L:B3 | Större |
| | I:B4 | Viss | L:B4 | Större |
| | I:B5 | Begränsad | L:B5 | Viss |
| C | I:C1 | Viss | L:C1 | Begränsad |
| | I:C2 | Begränsad | L:C2 | Större |
| | I:C3 | Begränsad | L:C3 | Större |
| | I:C4 | Begränsad | L:C4 | Större |
| | I:C5 | Begränsad | L:C5 | Större |
| D | I:D1 | Viss | L:D1 | Viss |
| | I:D2 | Viss | L:D2 | Viss |
| | I:D3 | Större | L:D3 | Begränsad |
| | I:D4 | Större | L:D4 | Viss |
| | I:D5 | Större | L:D5 | Begränsad |
| E | I:E1 | Begränsad | L:E1 | Begränsad |
| | I:E2 | Begränsad | L:E2 | Begränsad |
| | I:E3 | Viss | L:E3 | Begränsad |
| | I:E4 | Begränsad | L:E4 | Begränsad |
| | I:E5 | Begränsad | L:E5 | Begränsad |

Som framgår av uppställningen finns det tendenser till skillnader i vågrörelser, både mellan betyg och mellan uppgifter (för högre betyg). Majoriteten av texterna har begränsade vågrörelser (mellan två nivåer), ofta begränsade till mitten och nedre halvan av skalan (SG0/SG+). En avvikande text är *Livsstil och köpvanor* C1, där en begränsad rörelse i stället sker från mitten och till övre halvan. Generellt gäller för elevtexterna på uppgiften *Inför allas blickar* att det finns få texter med mer omfattande vågrörelse. D-texterna avviker här, vilket vi återkommer till nedan. För elevtexterna på *Livsstil och köpvanor* finns däremot utpräglade vågrörelser i majoriteten av B- och C-texterna. Värt att notera är också att E-texterna alltid har en begränsad vågrörelse; dock förekommer det i en del texter med låg vågrörelse det vi med en lite djärv metafor kallar ”raketer”: plötsliga och lite oväntade hopp till annan nivå. Ett exempel på vad dessa kan bestå i är ett ointegrerat påstående på mer generell nivå (”Friganism underlättar för miljön” i första utdraget nedan) eller ett ointegrerat citat eller referat på annan abstraktionsnivå (formuleringen om ”Letmarks evolutionära förklaringar i andra utdraget):

Maten i sig som ligger i containrar och mosmaskiner kan vara fullständigt ätbara och ha ett bäst-föredatum som inte har passerat än. Friganism underlättar för miljön. Någon måste ju hämta all den stora mängd färska maten som sedan skall slängas. (*Livsstil och köpvanor* E2)

Man kan tappa bort sitt material, få kroppsliga påslag och andra massa pinsamma reaktioner. Det är då rädslan träder fram och Letmarks evolutionära förklaringar kommer in i huvudet på dig. Det är därför jag tror det här är den största anledningen till talängslan. (*Inför allas blickar* E2)

Figur 4 visar hur en hel text, som innehåller två ”raketer”, ser ut. Det rör sig om samma text som första utdraget ovan är hämtat ur. Detta är en text som förutom dessa två ”raketer” visar begränsad vågrörelse.



Figur 4. Vågrörelser i E-text *Inför allas blickar* med "raketer"

Att det verkar finnas ett visst samband mellan våg och betyg för *Livsstil och köpvanor* kan hänga samman med att stoffet i tidningsartikeln som utgör källmaterialet ger underlaget för att skapa en text som knyter ihop konkretion/erfarenheter med en abstrakt/generell dimension. Därmed kan en skillnad i textkvalitet framträda utifrån hur mycket skribenten drar nytta av de möjligheter som detta ger. *Inför allas blickar* elicerar däremot tydligtvis inte vågrörelse, kanske för att uppgiften och dess textunderlag (en annan tidningsartikel) erbjuder mindre abstrakt/generellt relevant stoff att ta avstamp i för en diskussion. Det som realiserar högre abstraktionsgrad i dessa texter är framför allt redogörelser för evolutionsbiologiska mekanismer bakom talängslan som kan hämtas ur underlagstexten. Dessa uppgifter går inte att utveckla särskilt mycket. Värt att notera är att D-texterna inom *Inför allas blickar* avviker från det generella mönstret och visar större vågrörelse. Dock är förklaringen till att dessa uppvisar större grad av rörelse mellan nivåerna inte någon stark tendens till abstrakt resonering, utan det förklaras främst av att flera av dessa texter når mer abstrakta nivåer genom förhållandevis osjälvständiga citat eller referat av vissa evolutionsbiologiska resonemang i källtexten, i kombination med redogörelser för personliga erfarenheter. Dessa knyts dock inte särskilt tydligt ihop. Detta illustrerar också att det inte finns något entydigt samband mellan vågor och

textkvalitet, eftersom det också är viktigt *hur* vägen görs och vad den består av. (Detta perspektiv utvecklas för samma material i Halleson m.fl., 2022.)

När det gäller användande av pronomen ser vi vissa tendenser i relation till analysen av semantiska vågor. Analysen visar att pronomen med generisk referens används som en central resurs av nästan alla skribenter. Generiska *vi* och *man* är vanligast förekommande i materialet. Medan generiskt *man* förekommer på alla nivåer märks det generiska *vi* framför allt i mer abstrakta resonemang från SG0 till SG-- (se diskussion av figur 3). Också generiskt *du* respektive *jag* förekommer i materialet, om än i begränsad utsträckning. Dessa återfinns bland annat i fiktiva exempel och sammanfattande beskrivningar av situationer på SG+-nivåer:

[...] så kanske **ni** som läsare tänker, ”Men **jag** vill inte köpa någonting som går ut dagen efter **jag** köper det” (*Livsstil och köpvanor* B5)

Har **du** någon gång stått i affären med en kase bananer i handen? (*Livsstil och köpvanor* B3)

[...] det kan vara när **du** berättar ett skämt för klassen (*Inför allas blickar* B3)

Generiskt *du* används också ofta i de rådgivande partier på SG+ som är vanliga i *Inför allas blickar*-texter: ”prata inför en eller två som du känner dig väldigt trygg med” (jfr diskussion av figur 2). Biografiskt *jag* är förhållandevis sällsynt men när det används förekommer det i samband med SG+ eller SG++:

Jag står i affären bland alla olika rissorter **jag** tänker för en stund på vilken sort jag ska ta och det slutat med att jag tar ett ris från det välkända märket jag såg på tv-reklamen häromdagen. (*Livsstil och köpvanor* C2)

Biografiska *jag* liksom generiska *du* och *jag* tycks alltså fylla funktionen att kontextförankra innehåll. Tyckar-jag (*jag anser* etc.) är ganska vanligt förekommande men kan inte relateras till semantiska nivåer. Snarare används de för att strukturera texten, för att till exempel framföra en tes eller en slutsats. Också metatext-*jag* förefaller ha en textstrukturerande funktion som gäller materialet i helhet. De förekommer dock sparsamt. När det gäller koppling till betyg kan vi konstatera att E-texter generellt sett visar mindre konsekvent pronomenanvändning.

Diskussion och slutsatser

Vad finns då för slutsatser att dra? När det gäller betygssteg¹ kan vi se en skillnad mellan texter som representerar olika betygssteg på uppgiften *Livsstil och köpvanor*, på så sätt att texter med högre betyg tenderar att visa större vågrörelser mellan abstrakta och konkreta innehållsliga delar, medan texter med lägre betyg inte uppvisar lika tydlig variation. Ett sådant mönster märks emellertid inte för den andra uppgiften, *Inför allas blickar*, där texterna i stället överlag visar mer begränsade vågrörelser, med undantag för D-texterna. Det som skapar vågor i D-texterna är dock inte elevernas eget abstrakta resonering utan snarare osjälvständiga citat från källtexten, som plockats in i ett i övrigt personligt hållet resonemang. Det kan då tolkas som att det just i dessa exempel är användandet av källtexterna som ger vågutslag, då källtexterna återanvänds på ett tydligt men inte alltid fullt integrerat sätt. *Livsstil och köpvanor*-texterna innehåller generellt sett mer självständiga resonemang som inte kommer från källtexten om t.ex. global uppvärmning, miljöaspekter osv. (jfr Halleson & Westman, 2021), och detta slår igenom mer i texter på högre betygsnivåer. Det framstår utifrån vår analys därför som att uppgiften *Livsstil och köpvanor* ger eleven utrymme att skriva en innehållsligt mer komplex text än *Inför allas blickar*, och att den förstnämnda uppgiften därmed också ger bättre underlag för att differentiera mellan olika betygssteg.

Det är inte självklart vad i uppgifterna som ligger bakom detta, men en del av förklaringen ligger sannolikt i att uppgiften *Livsstil och köpvanor* och det textunderlag som ska ge stoffet i högre grad förmår skribenterna att inta ett strukturellt samhällsperspektiv, medan *Inför allas blickar* och dess underlagstext istället öppnar upp för ett mer rådgivande perspektiv. Att proven är beroende av inspiration och stoff som hämtas ur speciellt sammanställt textmaterial ger uppenbarligen en viss sårbarhet. På sätt och vis är det förvånande att man valt att inte dra nytta av det stoff som ingår i svenskämnet. Apelgren och Holmberg (2018, s. 33) menar visserligen att förmågan att strukturera texter – som är centralt för uppgifterna – inte är ämnesspecifik, men pekar ändå på att avsaknaden av ämnesspecifikt stoff är en utmaning inom svenskämnet och skrivandet av diskursiva texter. Att proven ändå förlitar sig på stoff från tillfälligt valda källor är på sätt och vis också symptomatiskt för den stofflöshet som ibland uppfattats som utmärkande för svenskämnet. Detta anknyter till en diskussion med långa anor, där svenskämnet som ett ämne ”utan eget innehåll” har diskuterats

¹ Det är dock viktigt att minnas att betygen baseras på fler aspekter än de som vår undersökning har haft till syfte att belysa.

(Malmgren, 1996; Thavenius, 1996). Samtidigt är det ju så att svenskämnet faktiskt har ett eget innehåll som skulle kunna utnyttjas mera. Det innefattar inte bara generiska kunskaper om och i att tala, läsa, skriva och lyssna utan även kunskaper *om* språk och litteratur, exempelvis om skönlitterära verk och verkningsmedel, språkriktighet, språklig variation samt olika former av språkbruk (jfr Skolverket 2011, s. 162f.). Att utnyttja detta mera, som proven för kursen Svenska 3 gör, skulle kanske kunna bidra till att motverka bilden av svenskämnet som ”innehållslöst” och i stället framhålla det rika innehåll kring språk och skönlitteratur som faktiskt finns (jfr Skolverket 2011).

Vi har undersökt proven i gymnasiekursen Svenska 1. Det vore intressant att i vidare studier jämföra proven i Svenska 1 och Svenska 3 för att undersöka om elevers skrivande på de nationella proven i svenska gynnas av teman som tydligare knyter an till svenskämnets centrala innehåll och kunskapskrav. Intressant att utforska vore om och hur generiska och ämnesspecifika kompetenser kan komplettera varandra och om uppgifter knutna till ett svenskämneshåll skapar större autenticitet på ett sätt som gynnar elevernas diskursiva skrivande och möjligheter att variera kontextbundenhet.

Referenser

- Apelgren, Britt-Marie, & Holmberg, Per (2018). *På spaning efter progression: En studie av textstruktur i gymnasieelevers uppsatser på svenska och engelska*. Skolverket.
- Borgström, Eric (2014). *Skrivbedömning: Uppgifter, texter och bedömningsanvisningar i svenskämnets nationella prov*. Örebro universitet.
- Brooke, Mark (2019). Using semantic gravity profiling to develop critical reflection. *Reflective Practice*, 20(6), 808–821.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1682986>
- Edling, Agnes (2006). *Abstraction and authority in textbooks: The textual paths towards specialized language*. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Fang, Zhihui, & Coatoam, Suzanne (2013). Disciplinary Literacy: What you want to know about it. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), 627–632.
- Fang, Zhihui, Schleppegrell, Mary J., Lukin, Annabelle, Huang, Jingzi, & Normandia, Bruce (2008). *Reading in secondary content areas: A language-based pedagogy*. University of Michigan Press.
- Gee, John Paul (2011). *Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method* (3:e uppl.). Routledge.
- Halleson, Yvonne, & Westman, Maria (2021). ”Talskräck” och ”sopdykare” – Intertextuella resurser i gymnasieelevers skrivande på det nationella provet i svenska för gymnasieskolan. I Lennart Jølle, Ann Sylvi Larsen, Hildegunn Otnes

- & Leiv Inge Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 244–266). Universitetsforlaget.
- Halleson, Yvonne, Nord, Andreas, & Westman, Maria. (2022). Semantiska vågor i diskursiva elevtexter: En analysmodell. I Pia Sundqvist, Christian Waldmann, Boglárka Straszer & Birgitta Ljung Egeland (Red.), *Språk i skola, på fritid och i arbetsliv: Aktuella arenor för svensk forskning inom tillämpad språkvetenskap* [Language in school, leisure time, and working life: Current arenas for Swedish research in applied linguistics] (s. 31–54). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. <https://doi.org/10.15626/asla2022.29>
- Kirk, Steve (2017). Waves of Reflection: Seeing knowledges in academic writing. I Jenny Kemp (Red.), *EAP in a rapidly changing landscape: Issues, challenges and solutions*. Proceedings of the 2015 BALEAP Conference. Garnet Publishing.
- Knoch, Ute, & Sitajalabhorn, Woranon (2013). A closer look at integrated writing tasks: Towards a more focussed definition for assessment purposes. *Assessing writing*, 18, 300–308.
- Landqvist, Mats, & Karlsson, Anna-Malin (2018). ”Dom tar emot det, tar tag i det och sen så går man vidare”: Semantiskt arbete för gemensamt kunskapsbyggande i konsultationer om medfödda hjärtfel hos foster. *Språk och interaktion*, 4, 145–171.
- Larsson, Maria (2018). *Resultatet av ett prov: Svensklärare om washbackeffekter av nationellt läsförståelseprov på gymnasiet*. Karlstads universitet.
- Linell, Per, & Norén, Kerstin (2004). Vad man kan göra – om den dialogiska bestämningen av pronomens användningsbetydelser. I Ingegerd Bäcklund, Ulla Börestam, Ulla Melander Marttala, & Harry Näslund (Red.), *Text i arbete: Festskrift till Britt-Louise Gunnarsson den 12 januari 2005* (s. 115–124). Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. (2. uppl.). Studentlitteratur.
- Malmström, Martin (2012). *Tillbaka till texten: Om derivativt skrivande i en svensk gymnasieklass*. Malmö högskola.
- Maton, Karl (2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*, 24(1), 8–22. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.005>
- Maton, Karl (2014). *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*. Routledge.
- Maton, Karl (2019). Semantic waves: Context, complexity and academic discourse. I J. R. Martin, Karl Maton, & Yeagan J. Doran (Red.), *Accessing academic discourse: Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory* (s. 59–85). Routledge.
- Maton, Karl, & Chen, Rainbow Tsai-Hung (2016). LCT in qualitative research: Creating a translation device for studying constructivist pedagogy. I Karl Maton, Susan Hood, & Suellen Shay (Red.), *Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory* (s. 27–48). Routledge.

- Meidell Sigsgaard, Anna-Vera (2015). Demokrati og semantiske bølger i andetsprogsundervisningen. *Viden om literacy*, 18, 12–22.
- Schleppegrell, Mary (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum.
- Shanahan, Timothy, & Shanahan, Cynthia (2012). "What is disciplinary literacy and why does it matter?" *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7–18.
- Skollag (SFS 2010:800).
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket.
- Skärlund, Sanna (2017). *Man, en och du: Generiska pronomen i svenskans historia*. Lunds universitet.
- Starfield, Sue, & Ravelli, Louise J. (2006). "The writing of this thesis was a process that I could not explore with the positivistic detachment of the classical sociologist": Self and structure in New Humanities research theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(3), 222–243. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.07.004>
- Stolt, Sofia (2016). *Vägen till vitsordet: En studie av värderande yttranden i bedömarkommentarer på studentexamensuppsatser i modersmål och litteratur*. Helsingfors universitet.
- Szenes, Eszter, Tilakaratna, Namala, & Maton, Karl (2015). The knowledge practices of critical thinking. I Martin Davies, & Ronald Barnett (Red.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (s. 573–591). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/9781137378057_34
- Tang, Ramona, & John, Suganthi (1999). The 'I' in identity: Exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun. *English for Specific Purposes*, 18, S23–S39. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(99\)00009-5](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(99)00009-5)
- Thavenius, Jan (Red.) (1999). *Svenskämnets historia*. Studentlitteratur.
- Wharton, Sue (2012). Presenting a united front: Assessed reflective writing on a group experience. *Reflective Practice*, 13(4), 489–501.
- Westman, Maria, & Halleson, Yvonne (2018). Skrivkompetenser: Exemplet nationella prov. I *Läsflytet för gymnasiet: Modulen Utvecklande skrivundervisning*. Del 2. Skolverket.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva (2006). *Att förmedla egna och andras tankar: Om gymnasisters källhantering i det nationella provets skrivuppgift*. Uppsala universitet.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva (2012). Att läsa och sedan skriva. I Synnöve Matre & Atle Skaftun (Red.), *Skriv! Les! 1: Artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy* (s. 157–172). Akademika forlag.

Författarpresentation

Yvonne Halleson är universitetslektor och docent i svenska vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. Hon undervisar framför allt på lärarutbildningar och har en bakgrund som gymnasielärare i svenska. I sin forskning intresserar hon sig för relationen mellan språk och lärande, ofta med fokus på läs- och skrivutveckling, ämneslitteracitet och texters roll för lärande.

Andreas Nord är professor i svenska språket vid Uppsala universitet och gästprofessor i samma ämne vid Karlstads universitet. Han har under senare år särskilt forskat om texter, skrivande och interaktion i professionella kontexter, särskilt i myndighetssammanhang, och skrivande i skola och högre utbildning.

Maria Westman är docent och universitetslektor i didaktik med inriktning svenska vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala universitet. Hon undervisar främst inom lärarutbildningen och har en bakgrund som gymnasielärare i svenska. Forskningsmässigt intresserar hon sig för didaktiska och teoretiska aspekter av språk-, läs- och skrivutveckling i olika åldrar med ett särskilt intresse för skrivandet.