

Nr 27

**Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling
speglad i provtexter från årskurs 5 och
årskurs 9**

Catharina Nyström Höög

2010

Abstract

Nyström Höög, Catharina, 2010: Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9. Svenska i utveckling nr 27. Uppsala universitet. Uppsala.

Towards increased discursivity? Development of writing abilities as seen in texts from the national test in Swedish for grades 5 and 9. Drawing on observations in texts from the national test in Swedish, the report discusses two related questions: 1) whether students develop their writing abilities between grades 5 and 9, two measuring points in the system of national tests in Swedish, and 2) how this development might be measured. In the study, two samples of school texts – from grades 5 and 9 respectively – were compared in terms of text length, sentence length and genre match at a macro level. A more detailed analysis of lexical concentration and text structure was performed on a narrower sample of twenty texts from each school grade. The comparison showed that the older pupils write longer texts, with longer sentences and a more varied text structure. The younger children, however, produce texts with higher lexical concentration – which might be construed as a higher degree of textual content – and they follow the given genre instructions more closely.

ISRN UU-FUMS-R-228-S-SE

Universitetstryckeriet
Ekonomikum, Uppsala 2010

Innehåll

Förord

1. Inledning.....	7
1.1 Berätta räcker inte	7
1.2 Skrivpedagogik som stöder textkompetens	9
1.3 Skolans textkultur.....	10
2. Argumenterande texter i skolan	13
2.1 Berättande, diskursiva och argumenterande texter	13
2.2 Tidigare forskning om elevers skrivande.....	15
2.3 Metoder för textanalys	17
2.4 Rapportens uppläggning	19
3. Materialpresentation.....	20
3.1 Årskurs 5 – miljöfrågor på skolans hemsida.....	20
3.1.1 Textlängd	21
3.1.2 Meningslängd och meningstyp	23
3.1.3 Rubriksättning och signatur	24
3.2 Årskurs 9 – sanning eller lögn	25
3.2.1 Textlängd	26
3.2.2 Meningslängd och meningstyp	27
3.2.3 Rubriksättning och signatur	29
3.3 Sammanfattning	30
4. Textinnehåll och variation.....	31
4.1 Innehållslig täthet.....	32
4.1.1 Femmornas texter.....	33
4.1.2 Niornas texter.....	34
4.2 Nominalfrasernas struktur.....	36
4.2.1 Nominalfraser med pronominent huvudord	36
4.2.2 Flerordsfraser som nominala referenter	38
4.3 Ordvariation	39
4.4 Sammanfattning	40
5. Texternas struktur.....	41
5.1 Ett användbart analysbegrepp	41
5.2 Textaktiviteter i en insändare.....	43
5.3 Textaktiviteter i ett debattinlägg	46
5.4 Enkla eller komplexa genrer?	50
5.5 Sammanfattning	53
6. Diskussion	55
6.1 Är femmornas texter bättre än niornas?.....	55
6.2 Vilka krav bör man ställa på elevernas texter?	56
6.3 Hur ser behovet av skrivundervisning ut?	58
Litteratur.....	59

Förord

Svenska i utveckling, en underserie i FUMS (Forskning och utbildning i Modern Svenska) rapportserie, redovisar främst studier som utförs med de nationella proven i svenska som underlag men även andra arbeten med anknytning till skola och utbildning. Forskare och studenter har möjlighet att använda det material i form av elevarbeten och lärarenkäter som skickas in till den projektgrupp som ansvarar för de nationella proven. Projektgruppen verkar inom forskningsavdelningen FUMS vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.

I rapporten *Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9* gör docent Catharina Nyström Höög en grundlig genomgång av texter från proven i årskurserna 5 och 9. För bägge elevkategorierna har en argumenterande skrivuppgift valts ut, och elevtexterna undersöks med flera textlingvistiska metoder för att se hur elevernas skrivande utvecklas under grundskolans senare år. De äldre eleverna skriver som man kunde förvänta sig längre texter med längre meningar och mer varierad textstruktur. Däremot är de yngre elevernas texter mer tydligt argumenterande, vilket kanske kan förklaras med instruktionernas formuleringar.

Vilken sorts texter provinstruktionerna leder till är något som gruppen som konstruerar prov måste uppmärksamma ytterligare. Kursplanernas formuleringar om att elever både i årskurs 5 och i årskurs 9 ska kunna skriva olika sorters texter påverkar undervisningen men också provkonstruktionen.

Uppsala i februari 2010

Eva Östlund-Stjärnegårdh
universitetslektor

projektledare för Nationella prov i svenska och svenska som andraspråk

1. Inledning

Hur löser elever i femte respektive nionde klass den förelagda provuppgiften att skriva en argumenterande text – en *insändare* respektive ett *debattinlägg*? Det är den fråga som diskuteras i den här rapporten. Utgångspunkten är förstås att skrivförmågan bör förbättras under de skolår som passerar mellan femman och nian och att materialet av provtexter därför bör ge möjligheter att beskriva vari denna skrivutveckling består. Förstahandsintrycket vid genomläsningen av materialet är dock att femteklassarna skriver mera utpräglat argumenterande, medan niornas texter mera närmar sig den klassiska utredande uppsatsen. Om det förstahandsintrycket stämmer kan man med fog diskutera vari skrivutvecklingen består – blir eleverna bättre på att skriva diskursivt, men sämre på att anpassa sina texter till de fiktiva kommunikationssituationerna? I den här rapporten läggs tonvikten vid att undersöka hur de diskursiva dragen växer fram, men här förs även en diskussion om vilka kategorier som kan användas för att identifiera och mäta en sådan utveckling. I det avslutande kapitlet diskuteras också vilket slags skrivutveckling som är önskvärd.

Undersökningen av elevernas texter har gjorts mot bakgrund av den skrivpedagogiska utveckling som skett i skola och forskning under de senare åren. Två viktiga drag i denna utveckling är för det första att det finns en allt större enighet om att berättande skrivande inte räcker som förberedelse för livet efter skolan och att det diskursiva skrivandet därför tillmäts allt större vikt. För det andra finns en ökande insikt om att skolundervisningen inte tillräckligt explicit förklarar hur texter är uppbyggda eller arbetar hantverksmässigt med skrivträningen. I allt högre grad får influenser från den australiensiska genrepedagogiken, där just explicitgörandet av texters struktur är central, utrymme också i den svenska diskussionen. Inledningsvis presenteras därför dessa utvecklingslinjer.

1.1 Berätta räcker inte

Berättandet dominerar nog skrivuppgifterna under skoltiden för de allra flesta barn och ungdomar i den svenska skolan. Men under de senaste åren har de diskursiva skrivuppgifterna både fått större utrymme och presenterats allt tidigare under skolåren. Exempel på detta är att diskursiva uppgifter har förekommit i nationella provet i svenska i årskurs 5, just den skrivuppgift som ligger till grund för hälften av de texter som diskuteras i denna rapport.

När den processororienterade skrivpedagogiken på 1980-talet gjorde sitt intåg i skolan var det som en följd av kritik som riktades mot ”salskrivningspedagogiken”, där elever i stort sett oförberedda skulle arbeta fram en färdig text under en begränsad tid – ofta utan tillgång till hjälpmedel. Idag står den

processorienterade skrivpedagogiken stark i skolan, men under 1990-talet och början av 2000-talet har också den mött kritik. Framför allt har det då gällt fokuseringen på berättande skrivande, och en ensidig användning av elevernas egna erfarenheter som källa: ”Kritiken rör sig om den oproportionerligt stora vikten som läggs vid fri skrivning, om jakten på den personliga rösten och tron på att formen kommer av sig själv” (Hertzberg 2006:305).

I det norska KAL-projektet (Berge m.fl. 2005), där ungdomars skrivande i årskurserna 9 och 10 undersökts, visar det sig att 80 % av eleverna väljer att skriva narrativt när de får välja texttyp. De föredrar alltså – och känner sig möjligen säkrast på – en narrativ textstrategi och en expressiv eller skönlitterär stil. Att också svenska elever gärna väljer att skriva berättande texter vet vi bland annat från de nationella proven i svenska (Ciolek Laerum 2009), och även att de gärna använder narrativa strategier för att bemästra diskursiva uppgifter (Nyström 2000). Att eleverna gärna vill berätta behöver ju inte vara något problem, men KAL-projektet vittnar också om bristande förmågor att växla texttyp. ”Medan narrativa textstrategier behärskas (av) alla elever, också de på lägst betygsnivå, behärskas argumenterande textstrategier bara av några av de goda skribenterna. Elever på de lägsta betygsnivåerna skriver associativt och till synes utan plan” (Hertzberg 2006:298).

Liknande resultat som från den norska undersökningen rapporteras också från delar av den engelskspråkiga världen, t.ex. England (Beard 2000) och Kanada (Freedman & Pringle 1988) enligt Hertzberg (2006). Flera skolsystem har alltså det gemensamt att argumenterande skrivande behärskas sämre än narrativt. Den svenska skolan är inget undantag. Nyström (2000:200 ff.) visar att svenska gymnasister gärna använder exempelberättelser för att argumentera i skriftliga provuppgifter. Det kan alltså tolkas som att de saknar strategier för att skriva argumenterande. Även om gymnasisterna i undersökningen behärskar det grundläggande skrivhantverket är det sämre ställt med textkompetensen. Det gäller inte bara förmågan att skriva argumenterande, utan också förmågan att veta vad det är man gör när man växlar texttyp (Nyström 2002).

Det finns flera förklaringar till denna utbredda obalans i skrivförmåga. Berättande skrivande bygger mera på muntliga förebilder och således kan muntlig erfarenhet vara en resurs i narrativt skrivande på ett helt annat sätt än i argumenterande, där bristande läserfarenhet ger stort utslag. Rimligtvis ligger också en stor del av förklaringen i skolans skrivundervisning. Flera undersökningar visar att skrivundervisningen i svenska skolor inte så explicit undervisar om hur texter ska struktureras eller hur olika slags innehåll kan formuleras i skrift. Det gäller till exempel Nilssons undersökning av högstadielevs som skriver ”forskningsrapporter” (2002) och Norberg Brorsons undersökning av skrivandet i årskurs 7 och 8 (2007). Att utformandet av diskursiva texter sker utan explicit undervisning visas också från andra skolämnen (af Geijerstam 2006).

Förmågan att skriva diskursivt har stor betydelse som förberedelse för vuxenlivets texter, men också för hanteringen av skolans texter inom olika ämnen. På senare år har språkets betydelse som medierande redskap i alla skolämnen lyfts fram alltmer (Dysthe 1996, Säljö 2000). Denna insikt uttrycks på följande sätt i grundskolans kursplan för svenska (SKOLFS 2000:135):

Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar.

Det är därför en viktig fråga hur (svenskämnet) skrivundervisning hanterar det diskursiva skrivandet, som har en nyckelställning när det gäller kunskapsutveckling och metareflexion. Holmberg (2005) gör i en artikel en drastisk jämförelse mellan fotbollsspelande och skrivande, och framhäver att en förståelse för spelet som aktivitet krävs för framgång på fotbollsplanen. På motsvarande sätt krävs en förståelse för texters organisation för framgångsrikt (diskursivt) skrivande (Holmberg 2005:129 f.).

1.2 Skrivpedagogik som stöder textkompetens

Flera undersökningar av svenskt skolskrivande pekar alltså på behovet av en mera systematisk skrivträning som explicit formulerar vilka språkliga egenskaper som krävs av olika slags texter och som ger eleverna handfasta instruktioner om vilka moment som måste genomföras för att olika slags texter ska kunna fylla sina syften. Det finns behov både av en undervisningsmodell och av ett metaspråk, som gör det möjligt för eleverna att tala om sina texter. Dessa behov är sannolikt förklaringen till att den australiensiska genrepedagogiken har fått stort genomslag i Sverige under de senaste åren.

Det som kallas genrepedagogik kan sägas vara en pedagogisk tillämpning av den systemiskt-funktionella lingvistik (SFL), ofta kallad funktionell grammatik (för en svensk introduktion, se Holmberg & Karlsson 2006). Utvecklingen av genreteorin har tillskrivits framför allt Martin (t.ex. 1984, 1992 och 1993) som särskilt intresserat sig för de naturvetenskapliga texterna och hur elever kan tillägna sig det naturvetenskapliga sättet att skriva, något som ligger långt från det muntliga samtalsspråket och som, enligt Martin, kräver explicit undervisning. Pedagogiken har tillämpats i undervisningsprojekt med sikte på att ge elever från mindre studievana miljöer möjligheter att lyckas i skolan. I så måtto kan pedagogiken sägas vara en reaktion mot processkrivningen, som inte varit lyckosam för den här elevgruppen. Den australiensiska skolan – liksom den svenska idag – har elever från många olika etniska och språkliga bakgrunder och mångas skolproblem bottnade i språkliga problem, kanske framför allt i en bristande förståelse för språkets sociokulturella funktion.

Genrepedagogiken vilar på tre komponenter (Hedeboe & Polias 2008): den funktionella grammatikens språk teori, en genre teori utvecklad utifrån SFL och en pedagogisk teori som går ut på att man stöttar elevernas språkutveckling (se t.ex. Schleppegrell 2004 eller Gibbons 2009). Två drag inom genrepedagogiken har blivit särskilt uppmärksammade i Sverige. För det första tanken att genrer är socialt situerade texter, dvs. texter som utför någon form av social handling mellan människor. För det andra uppfattningen att genrer är organiserade i steg (*stages*) som gemensamt bygger upp textens funktion. Tanken om genrer i steg formuleras till exempel inom projektet *Elevens möten med skolans textvärldar*, där bland annat texter inom naturvetenskapliga ämnen analyseras utifrån genrestruktur (af Geijerstam 2006). Inom projektet *Text- och kunskapsutveckling i skolan* (Ledin m.fl.) bryter man istället upp egenskaperna social situering respektive stegvis uppbyggnad, och skiljer på genrer och de textaktiviteter som bygger upp genrer. Deras analysbegrepp textaktiviteter (TA) liknar de genresteg som används av af Geijerstam men också ett texttypsbegrepp som användes av t.ex. Werlich (1983).

Genreskrivandet har inneburit att det blivit vanligare att skrivundervisningen är explicit och tydligare talar om *hur* olika texter ska utformas och *vilka steg* som måste finnas med för att uppgifterna ska vara lösta. Det har också lett till att diskursiva texter, som tidigare var förbehållna gymnasister och elever i grundskolans allra högsta årskurser, nu också skrivs i lägre skolåldrar. Hur det i praktiken ser ut i de svenska klassrummen i detta avseende skulle vi dock behöva veta mera om.

1.3 Skolans textkultur

Hur ser skolans textkultur ut? Vilket slags texter skrivs och vilket slags skrivande premieras? Det vet vi paradoxalt nog både ganska mycket och ganska lite om. Ganska mycket, eftersom skolan är den överlägset mest utforskade textkulturen i vårt samhälle. Mycket som vi vet om hur texter ser ut vet vi just tack vare skolspråksforskningen (för en översikt se Blåsjö 2004:10 ff.). Samtidigt vet vi idag ganska lite, eftersom det kan vara stora skillnader mellan olika skolor och till och med mellan olika klassrum.

Den tidigare traditionen att små barn skrev berättande texter, medan de utredande och argumenterande texterna reserverades för de senare skolåren, har som nämnts övergivits. I grundskolans *Kursplan för Svenska* anges under rubriken "Ämnets karaktär och uppbyggnad":

Det går inte att hitta en jämnt växande utveckling genom skolåren som innebär att små barn berättar och beskriver, medan äldre elever kan se sammanhang, utreda och argumentera. Redan det lilla barnet argumenterar och diskuterar, och tonåringen har inte upphört att berätta och fantisera, men de gör det på olika sätt.

Konsekvensen av detta förhållningssätt blir att det är svårt att uttala sig generellt om vilka slags texter som skrivs under de olika skolåren. Inte minst gäller det eftersom det inte finns nationella direktiv om vilka genrer som ska behärskas vid en given tidpunkt. Lokala kursplaner kan skilja sig åt mycket. Grundskolans *Kursplan för Svenska* anger framför allt vilka mål eleverna ska ha uppnått i slutet av femte respektive nionde skolåret. För skrivande är de viktigaste målen för årskurs 5 dessa:

Eleven skall

- kunna producera texter med olika syften som redskap för lärande och kommunikation, [...]
- kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning samt kunna använda ordlista.

För årskurs 9 har målen utökats något, men innehållsligt är formuleringarna snarlika. Man kan konstatera att huvuddelen av de mål som tillkommer i grundskolans *Kursplan för Svenska* för årskurs nio gäller litteratur och läsning. Dock finns i målen för grundskolans sista år en punkt som gäller metakunskap och möjlighet till reflektion kring det egna lärandet. För skrivundervisningens del borde det innebära att det finns stöd i kursplanen för undervisning *om* olika genrer och texttyper.

Eleven skall

- kunna skriva olika sorters texter så att innehållet framgår tydligt samt tillämpa skriftspråkets normer, både vid skrivande för hand och med dator,
- ha kunskaper om språket som gör det möjligt att göra iakttagelser av eget och andras språkbruk.

Hur tolkningen av dessa kursplanemål ser ut i de faktiska klassrummen har vi begränsad kunskap om. Just skolåren mellan 4 och 9 är mindre utforskade vad gäller skrivande. De tidigare nämnda undersökningarna av Nilsson (2002) respektive Norberg Brorsson (2007) visar två olika sidor av högstadietårens textkultur. I Nilssons undersökning lyfts ett källnära faktaskrivande fram, medan Norberg Brorssons undersökning visar större genrevariation. Flera texter i hennes undersökning har dock det gemensamt att de lämnar stort utrymme åt elevens person eller subjektiva bedömning.

En sällsynt undersökning av årskurserna 4, 5 och 6 (Bergh Nestlog 2009) visar att elever i dessa åldrar bland annat ägnar sig åt argumenterande skrivande. Projektet *Elevers möten med skolans textvärldar* (af Geijerstam 2006 och Wiksten Folkeryd 2006) undersökte elevtexter skrivna i svenska och naturorienterande ämnen från årskurs 5, 8 och gymnasieskolans år 2. Wiksten Folkeryd rapporterar om sitt elevtextmaterial från svenskämnet att det innehåller ”reviews of books and novels, reports on historical characters, recounts (for example of a school excursion), narratives (for example fairy tales) and observations (for example of an important meeting)” (2006:39). Här framträder alltså en genreblandning som framstår som ganska vanlig, sett utifrån erfarenhet från

skola och skolforskning. Det pågående TOKIS-projektet (*Text- och kunskapsutveckling i skolan*) undersöker skrivande i såväl grundskola som gymnasium och kan komma att fylla en lucka i vårt kunnande om framför allt grundskolans skrivande.

Gymnasieskolans skrivkultur är mera väl undersökt. Möjligen kan man utifrån den kunskap som finns om gymnasieskolan också bilda sig en uppfattning om vilken textkultur som finns i grundskolan. Nyström 2000 visade att de vanligaste genrerna i svenskämnets skrivande var *berättelsen*, *bokrecensionen* och den *utredande uppsatsen*, medan skrivande i andra skolämnen dominerades av det som kallas *faktaredovisning*, ett slags ganska lång faktaspäckad text utan egentliga krav på textens form. Hur väl de står sig i dagens skola är svårt att säga. Att berättandets starka ställning står sig – genom alla skolåren – får vi då och då bekräftat i undersökningar (jfr avsnitt 1.1.). I övrigt finns det skäl att anta att det tidningsinspirerade skrivandet, som är vanligt förekommande i de nationella proven i svenska (se Nyström 2000:64 ff., Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005, eller provens webbplats: www.nordiska.uu.se/natprov/gymnasiet/exempelgy) fått större omfattning också i det vardagliga skolskrivandet. Att en sådan utveckling har skett vittnar Holmbergs klassrumsundersökning inom ramen för TOKIS-projektet om, där eleverna i ett av klassrummen är sysselsatta med att skriva insändare och reportage (Holmberg u.u.).

Utifrån kunskapen om gymnasieskolan finns det skäl att tro att skrivande som fungerar i en tidningskontext används i undervisningen också inom grundskolan. Det är helt följdriktigt att skrivandet i de nationella proven i svenska får stort genomslag i skolskrivandet, särskilt i en tid när den nationella styrningen i övrigt är relativt svag i termer av en artikulerad syn på skrivundervisning. Provskrivandet kännetecknas också av en stark tonvikt vid mottagaranpassning och anpassning till en kontext. Också dessa drag i skrivandet kan tänkas få stort genomslag i skrivundervisningen.

2. Argumenterande texter i skolan

Under åren i grundskolan skriver elever mängder med olika texter, både i svenskämnet och i andra skolämnen. I den här rapporten diskuterar jag dock fortsättningsvis enbart svenskämnets texter. Som framgick i avsnitt 1.3 ska eleven i slutet av grundskolan kunna skriva *olika sorters texter* och ha *kunskap om språket* som gör det möjligt att göra iakttagelser i det egna språkbruket. Det innebär att svenskämnets skrivundervisning måste ha som målsättning att eleverna ska tillägna sig en viss genrerepertoar och att de ska tillägna sig sådan metakunskap som gör att de kan resonera om vad som skiljer olika genrer från varandra.

Hur olika sorters texter ska kategoriseras är föremål för i stort sett ständig diskussion inom den språkvetenskapliga forskningen, inte minst när det gäller elevers texter. I avsnitt 2.1 för jag därför ett resonemang om hur de texter som diskuteras i den här rapporten förhåller sig till övriga texter som skrivs i skolan, och om vilken terminologi som används fortsättningsvis. I avsnitt 2.2 och 2.3 redovisas en del tidigare forskning om elevers skrivande respektive de metoder för textanalys som jag använder i undersökningen. Avslutningsvis, i 2.4, ges en översikt över rapportens uppläggning.

2.1 Berättande, diskursiva och argumenterande texter

När skolskrivandets kritiker menar att det inte är tillräckligt att bara skriva berättande texter under skoltiden (jfr ovan), då är det diskursivt skrivande som efterlyses. Diskursivt skrivande är ett relativt svårfångat begrepp som ofta används just för att skilja olika slags skolskrivande åt. Josephson anknyter till skolnärheten när han karaktäriserar diskursiv text som ”den typ av resonerande, analyserande och överblickande framställning som vi bl.a. förknippar med den klassiska gymnasistuppsatsen” (1996:196). Svensson definierar diskursiva texter som ”resonerande och analyserande texter som ger en sammanhängande bild av någon del av verkligheten” (1995:163). I en senare teckning av samtidens textkultur resonerar Svensson (1996:151) också om hur diskursiva texter i allt mindre utsträckning möter i samhället omkring oss, vilket möjligen innebär svårigheter för skolans skrivundervisning.

Att skriva diskursivt ställer andra krav på eleverna än de berättande texterna. Framför allt är det kravet på att skriva om någonting utanför den egna personliga sfären, och att hålla distans till detta objekt, som gör att det diskursiva skrivandet är både svårt och viktigt att behärska (jfr t.ex. Hertzberg 2006 eller Nyström 2002). Diskursiv text, vilket är ett vitt begrepp, kan ses som en grundläggande kompetens för hanteringen av vuxenlivets texter. I den här rapporten använder jag *diskursiv text* som ett överordnat texttypsbegrepp, dit jag räknar skolans icke-berättande texter.

En undergrupp av de diskursiva texterna utgör de *argumenterande* texterna.¹ Jag menar att det finns texttypologiska drag som gör att man kan se argumenterande texter som en undergrupp av diskursiva texter. Andra slags diskursiva texter skulle kunna vara utredande texter (jfr Nyström 2000:55). Detta slags kategorisering av texterna kallar jag för *texttypologi*, eftersom den baseras på textinterna kriterier.

Inom texttypen argumenterande text finns flera olika genrer. Jag använder här termen *genre* närmast i den betydelse den har inom den nyretoriska traditionen (se även kapitel 5 i denna rapport). Argumenterande genrer har under lång tid varit vanligt förekommande i de högre årskursernas skrivträning. Därmed har de ofta också kommit i fokus i elevspråksforskningen, inte minst den gren som intresserar sig för bedömning och betygssättning. I Hultman & Westmans *Gymnasistsvenska* (1977), som närmast blivit normbildande för svenska elevspråksundersökningar, används debattartiklar² som undersökningsmaterial. Där ligger fokus inte på att eleverna ska ha skapat genreefterbildande texter, utan på att de ska ha nått ett slags vuxennorm i sitt skrivande – ”den slitstarka bruksprosan” (1977:11). Detta ideal kan ses som ett strävande efter ett diskursivt skrivande.

I och med införandet av de nationella proven i svenska (från och med 1996), har uppgifternas *texttyp* lyfts fram tydligare. Bakgrunden till detta är den processorienterade skrivpedagogiken och dess betonande av den kommunikativa situationen. I dagens nationella prov är det viktigt att elevtexterna får rätt genreform och kan fungera i den skrivsituation som anges i uppgiften (Ämnesprov. Svenska/Svenska som andraspråk. Årskurs 9 vt 2007. Bedömningsanvisningar s. 23 ff.). Skrivuppgiften debattartikel har fortsatt stark ställning i de nationella proven och har legat till grund för undersökningar av hur olika textuella drag samvarierar med betyg (Östlund-Stjärnegårdh 2002).

I den här rapporten använder jag begreppet *genre* för de olika texter som ska skrivas inom det nationella provet: *debattartiklar*, *debattinlägg* osv. Det gör jag eftersom den terminologin ansluter till annan forskning, och eftersom jag menar att det finns behov för två *olika* begrepp om man vill diskutera texter både utifrån deras kommunikativa funktion och utifrån deras textuella utformning.

I de nationella proven i svenska har olika argumenterande genrer, som vi ofta möter i tidningar, varit vanliga. Exempel på sådana är *debattartiklar* och *debattinlägg*. En mindre avancerad argumenterande genre är insändaren. Det är dessa genrer som står i fokus i denna rapport. Under skolåret 2007/2008 skrevs *insändare* vid det nationella provet i årskurs 5 och *debattinlägg* i årskurs 9. Vissa av dessa texter har enligt gängse rutiner för nationella proven sänts in till

¹ En ingående beskrivning av argumenterande text, samt en diskussion om argumenterande texter i skolskrivandet finns i Nyström 2003.

² Debattartiklarna i Hultman & Westmans undersökning skrevs inom ramen för det centrala provet i svenska.

Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk (hädanefter provgruppen) vid Uppsala universitet. Det är ett mindre urval av dessa texter som ligger till grund för diskussionen i rapporten, där huvudfrågan är: Hur utvecklas de diskursiva dragen i texterna mellan årskurs 5 och årskurs 9?

2.2 Tidigare forskning om elevers skrivande

Elevspråksforskningen kan betraktas som en egen, och tidvis mycket aktiv, gren av textforskningen. Inom den forskning som vuxit fram kring provgruppen vid Institutionen för nordiska språk i Uppsala, har kvantitativa analyser kommit att stå i centrum (t.ex. Nyström 2000). Inte sällan relateras mätningar av, i första hand, ytpråkliga drag till betygsättning och bedömning (Olevarud 1999, Östlund-Stjärnegårdh 2002, Ciolek-Laerum 2009). Att betygsättning och bedömning står i fokus i provgruppens verksamhet är förstås följdriktigt utifrån gruppens uppdrag att konstruera prov som ska ligga till grund för betygsättning. Sådana frågor har alltså renodlats i vissa forskningsinsatser (Östlund-Stjärnegårdh 1997, Östlund-Stjärnegårdh 2002), ibland med en kritisk diskussion av vilka textdrag som premieras vid betygsättning (Ohlsson 2001). Andra frågor som blivit föremål för analys är skrivuppgifternas anslutning till, eller avvikelser från, de textmönster som brukas i samhället i övrigt. Genren debattartikel har diskuterats (Östlund-Stjärnegårdh 1997), liksom argumenterande texter i stort (Nyström 2003).

Skolans mellanår är mindre väl undersökta vad gäller elevers skrivutveckling. Ämnesproven i årskurs 5 har dock tillägnats en hel artikelsamling (*Att visa vad man kan*, 2004). Tre artiklar i volymen behandlar språkutveckling, och fokuserar provets skrivuppgifter. Garne (2004) skriver om hur de olika delarna i provet samspelar, och diskuterar hur man bedömer språkutveckling på ett sådant sätt att provet kan bidra till att stötta elevernas språkutveckling. Sjöberg (2004) beskriver hur eleverna använder olika retoriska drag för att skapa spänning i sina texter i samband med en narrativ skrivuppgift och Ohlsson (2004) utgår från lösningar av samma skrivuppgift för att diskutera hur eleverna använder humor och komiska effekter.

I takt med att svenska med didaktisk inriktning har fått en starkare egen ämnesidentitet, också på forskarnivå, har flera studier kommit från klassrumspraktikerna. En av dem är Nilssons avhandling (2002) om elever som skriver ”forskningsrapporter” under sin högstadietid. Arbetet med forskningsrapporterna var en medveten strategi från elevernas lärare, och mycket tid avsattes för arbetet med rapporterna. Studien, som skrivits inom en sociokulturell teoriram, har ganska nedslående resultat. Eleverna använder källtexter, från nätet och från böcker, och skapar texter som i olika grad är självständiga från dessa källor. Den vanligaste textskapandetekniken i det undersökta klassrummet är *sampling*, vilket innebär att eleven använder ordagranna klipp ur texterna, men

att hon eller han gör ett eget urval av klipp (2002:74 ff.). Arbetssättet kan inte sägas vara varken språk- eller kunskapsutvecklande i så hög grad.

Norberg Brorsson (2007) följer två skolklasser och deras skrivande under tre terminer i årskurserna 7 och 8. Studien är viktig eftersom den fokuserar skolår som tidigare varit mycket lite undersökta. Norberg Brorsson studerar hela undervisningsförlopp och resonerar både om vilket slags texter som skrivs och hur läraren ger respons på elevernas texter. Föga förvånande dominerar det berättande skrivandet. Det diskursiva skrivandet tycks inte ha någon plats i undervisningen under dessa skolår (2007:251).

Lärarnas respons på elevernas texter under olika faser av skrivprocessen är som regel mycket kortfattad. Norberg Brorsson klassificerar kommentarerna i fyra olika typer (s. 85, efter Chrystal & Ekvall 1999): *kommunikativt orienterade*, *texttypsorienterade*, *skolnormsorienterade* och *språknormsorienterade*. Man kan konstatera att de texttypsorienterade kommentarerna är de minst frekventa. Eleverna får alltså ingen eller liten hjälp att utveckla sitt genreskrivande. Det finns inte heller någon tydlig progression i lärarnas responskommentarer (2007:221). Eleverna har ofta svårt att förstå hur lärarna med sina kommentarer menar att texterna ska bearbetas.

Mellanåren står i fokus för Bergh Nestlogs (2009) studie av argumenterande texter. Studien har en ovanlig koppling mellan undervisningen och det undersökta textmaterialet i och med att lärarna i de undersökta klasserna har gått en kurs för Bergh Nestlog själv. Här finns alltså en viss samsyn garanterad när det gäller skrivundervisning och textbeskrivning. Analysen av de argumenterande texterna inriktas på dimensionerna perspektiv, röst och värderingar. Perspektivet i texterna undersöks bl.a. med hjälp av de reliefbegrepp som Evensen (t.ex. 2005) lanserat och som använts inom KAL-projektet. För analysen av värderingar används s.k. appraisal-analys. I sin undersökning visar hon hur starka och svaga elevtexter skiljer sig åt när det gäller dessa drag.

Mellanåren lyfts fram också i Ledins (1999) undersökning av hur meningsbegreppet utvecklas i yngre elevers skrivande. Utgångspunkten för hans studie är att meningsbegreppet hos barn är textuellt snarare än syntaktiskt motiverat. De yngre barnen använder talet som resurs i sitt skrivande och låter meningen utgöras av ministycken eller miniberättelser, beroende på texttyp. Efterhand inträder ett syntaktiskt meningsbegrepp, såsom det är konventionaliserat i skrift, och därmed kommer en större andel av barnens meningar att utgöras av en huvudsats med tillhörande bisatser – en makrosyntagm. Ledin undersöker tre aspekter av meningsbegreppet: antalet makrosyntagmer per mening, förekomsten av meningsinterna konnektiver och förekomst av satsradningar (1999:13). Han kan visa att alla tre dragen minskar med stigande ålder. Det undersökta textmaterialet är uppdelat i två texttyper: berättande-dialogisk och utredande. De utredande texterna är i högre grad modellerade utifrån skriftspråkliga föredömen och visar en mindre tydlig utveckling mellan årskurs 2 och 5. Ett intressant resultat är att de utredande texterna i årskurs 2 i högre

grad än i årskurs 5 uppvisar en överensstämmelse mellan makrosyntagm och grafisk mening (1999:21).

Under de senaste åren har elevspråksforskningen i viss mån ändrat karaktär och i större utsträckning behandlas nu skolskrivandet som en *situerad* aktivitet. Skol- och skrivkontexten tillmäts alltså större betydelse och skrivprocesser och texter behandlas som aktiviteter som gemensamt konstruerar betydelse. Teoretiskt har den systemiskt-funktionella grammatiken (SFL) kommit att bli betydelsefull, till exempel för forskningsprojekten *Elevens möten med skolans textvärldar* och *TOKIS*.

Inom projektet *Elevens möten med skolans textvärldar* undersöks, som redan nämnts, elevtexter från årskurs 5, 8 och gymnasiets andra år. Inte bara elevernas egna texter undersöks, utan också de texter elever möter i undervisningen. Fokus ligger mera på de processer som uppstår när elever på olika sätt arbetar med texter inom svenska och naturvetenskapliga ämnen. Inom projektet används bland annat begreppet textrörlighet, som är ett begrepp med stor potential när det gäller att närma sig elevernas textuella metakompetens (t.ex. af Geijerstam 2006:124 ff.) I af Geijerstams avhandling, som rör naturvetenskapliga texter i skolan, undersöks både texternas innehållsliga täthet och genremönster med metoder som också inspirerat metodvalet i denna rapport (se vidare avsnitt 2.3). Wiksten Folkeryd (2006), som undersöker svenskämnets texter, använder appraisal-analys för att visa hur värderingar och känslomässigt engagemang kommer till uttryck i elevtexterna. Appraisal är en analysmodell som har sitt ursprung i den australiensiska genrepedagogiken och SFL, och här visas alltså återigen vilket genomslag dessa tankesätt har på svensk elevspråksforskning.

Till de studier som behandlar skrivutveckling av olika slag hör Hedeboe u.u. Hon använder texter skrivna vid de nationella ämnesproven i svenska och svenska som andraspråk i årskurs 3 och 5 och jämför texter skrivna av andraspråkselever som fått riktad skrivundervisning enligt genrepedagogisk modell med texter skrivna av modersmåselever i motsvarande ålder. Studien visar att de elever som fått explicit skrivträning lyckas med mera avancerade textuella och interpersonella konstruktioner än sina jämnåriga kamrater.

2.3 Metoder för textanalys

Är det möjligt att mäta skrivförmågans utveckling med ett material bestående av texter från olika elever skrivna vid olika tillfällen? Det är naturligtvis svårt att plocka ut drag i texterna och med säkerhet säga att de visar hur skrivförmågan utvecklas över tid. Alla elever är individer och varje skrivsituation är unik, men genom att ställa material från två årskurser mot varandra kan man ändå finna drag som skiljer sig åt mellan materialen, och använda dem som en utgångspunkt för diskussion om skrivutveckling.

En sak som man kan vänta sig ska skilja sig åt mellan texterna i årskurs 5 (hädanefters femmornas texter) och texterna i årskurs 9 (niornas texter) är omfånget. Niorna förväntas kunna skriva längre texter, eftersom deras skrivförmåga i högre grad är automatiserad och de alltså måste lägga mindre tid på det grundläggande hantverket. En grundläggande kvantitativ undersökning av *texternas längd* redovisas i kapitel 3, där materialet presenteras närmare. I denna materialpresentation inkluderar jag också en redovisning av *meningslängd*. Också i detta avseende kan man förvänta att niorna skriver lite längre meningar än femmorna. Även om det finns en slutpunkt för en sådan utveckling kan man anta att något längre meningar hänger samman med något mera avancerade syntaktiska konstruktioner, såsom längre nominalfraser och underordnade satser. I materialpresentationen ingår också en studie av *meningstyperna*. Då handlar det inte längre om hur mycket eleverna skriver utan om hur de väljer att utforma sina texter inom ramen för den angivna genren.

Hur eleverna väljer att utforma sina insändare respektive debattinlägg är betydligt svårare att kartlägga och jämföra än att rent kvantitativt jämföra språkliga drag i texterna. I den här rapporten väljer jag att lyfta fram några drag i texternas makrostruktur, närmare bestämt *rubriksättning* och *signatur*. Dessa drag kan sägas bidra till texternas interpersonella struktur genom att de skapar ramar i texterna och skriver fram avsändaren (Hellspong & Ledin 1997:172 ff.). Vidare undersöks språkhandlingarna i texten, också det ett inslag i den interpersonella strukturen. Då är det meningstyperna som hamnar i fokus; bruk av frågor och utrop kan bidra till en dialogisk karaktär i texten. Dessa sidor av genreutformningen diskuteras också i kapitel 3.

I tidigare undersökningar av elevtexter har olika mått för innehållslig täthet och variation använts. Ett slags innehållslig komprimering och fjärmande från en talspråklig stil har ofta framhållits som mål för språkutveckling (så t.ex. i Hultman & Westman 1977). Måttet nominalkvot hör samman med detta resonemang; en högre nominalkvot anger ett mera innehållstätt – och kanske mera vuxet – språk. Innehållslig variation mäts i Hultman & Westman 1977 med ordvariationsindex, OVIX, ett mått som sedan använts i flera elevtextundersökningar eftersom det korrelerade så väl med betygen i 1977 års undersökning. Också i den här undersökningen har jag velat undersöka innehållslig täthet och lexikal variation, men på lite annat sätt (se även inledningen till kapitel 4). Jag har därför använt metoder som arbetats fram inom projektet *Elevers möten med skolans textvärldar* (t.ex. af Geijerstam 2006) och koncentrerat undersökningen till texternas nominala referenter. Bakom detta ligger antagandet att en stor del av textens innehåll ligger i de nominala referenterna. Med metoder från af Geijerstam (2006) har jag därför kvantifierat andelen nominala referenter i förhållande till textens verb. Jag har också studerat de nominala referenternas struktur, en undersökning som snarast visar hur komplexa strukturer eleverna har tillägnat sig. De båda dragen hänger givetvis ihop: ju mer komplexa nominalfrasstrukturer man kan skapa, desto mera inne-

håll kan man packa i de nominala referenterna. Studien av innehåll och variation redovisas i kapitel 4.

Den metodiskt mest utmanande uppgiften i jämförelsen mellan de båda textmaterialen är utan tvekan frågan om hur genrestrukturen realiseras i texterna. Hur ser en insändare ut? Hur ska den se ut? Och hur skiljer sig ett debattinlägg från en insändare? Någon idealisk metod för detta verkar ännu inte finnas. Här har jag valt att utgå från *textaktiviteter*, en analysenhet som används inom TOKIS-projektet, efter inspiration från Sydneyskolans genreanalys. Jag har studerat texterna dels utifrån vilka textaktiviteter som genomförs i dem, dels utifrån hur komplexa genrerna är. Jag utgår då från antagandet att insändarna typiskt består av en textaktivitet, nämligen ställningstagandet, och att niornas debattinlägg innehåller flera textaktiviteter. Mitt förhållningssätt i textanalysen är dock induktivt.

2.4 Rapportens uppläggning

I avsnitt 3 presenteras det undersökta materialet närmare. Förutom att skrivuppgiften diskuteras ges också en översikt av textmaterialet utifrån några översiktliga kvantifierade drag i texterna: textlängd och meninglängd. Här inleds också en diskussion om texternas texttyp och genre utifrån texternas makrostruktur och meningstyperna i texterna. I det fjärde avsnittet analyseras tjugo texter ur vardera årskurs material närmare, och då är det texternas innehåll som står i centrum, närmare bestämt den innehållsliga tätheten och den uttrycksmässiga variationen. I det sista undersökningsavsnittet, avsnitt 5, diskuteras de metodiska svårigheterna i att jämföra två större textmaterial med avseende på de individuella texternas överordnade struktur. Två texter, en från vardera årskursen, närläses med fokus på textaktiviteter och därefter presenteras en jämförelse av de båda textmaterialen med avseende på om de kan ses som enkla eller komplexa genrer. I avsnitt sex slutligen förs en diskussion kring undersökningens resultat.

3. Materialpresentation

Bland de elevlösningar som skickats in till provgruppen har femtio lösningar vardera hämtats från årskurs 5 respektive årskurs 9. Lösningarna har valts så att de femtio först registrerade lösningar där den aktuella uppgiften har lösts av eleven³ har plockats fram. Vid urvalet har ingen hänsyn tagits till kön eller bedömning⁴ av uppgiften.

I årskurs 5 har det nationella provet det övergripande temat *I vått och torrt*, och det är miljöfrågor som innehållsmässigt står i fokus. Provet är uppbyggt så att också matematik och engelska vävs in i temat och de tre ämnena utnyttjar alltså delvis samma material. När det är dags att skriva insändare har eleverna därför arbetat med temat en tid, och den individuella skrivuppgiften har också föregåtts av ett gruppsamtal (mera om provuppgiften nedan).

I årskurs 9 har provet temat *Vidgade vyer*. Även här bedrivs provarbetet som en process och eleverna ska arbeta med ett texthäfte innan det skriftliga delprovet genomförs. Eleverna har i det delprovet skrivit debattinlägg med den givna rubriken ”Sanning eller lögn?”. Debattinlägget ska enligt instruktionen publiceras i lokaltidningen.

Ur dessa två material av argumenterande texter har alltså sammanlagt 100 texter hämtats. Utifrån detta material förs i detta avsnitt ett resonemang om textlängd, meningslängd, meningstyp och makrostruktur.

3.1 Årskurs 5 – miljöfrågor på skolans hemsida

Det nationella provet i svenska i årskurs 5 ska pröva om eleverna uppnått de mål som ställts upp för årskursen, framför allt målet ”kunna producera texter med olika syften som redskap för lärande och kommunikation” (Kursplan för svenska. SKOLFS 2000:135). Vid det nationella provet 2007 och 2008⁵ fanns förutom en berättande skrivuppgift, där man kunde välja på två olika skrivuppgifter med utgångspunkt i det övergripande temat *I vått och torrt*, också uppgiften att skriva en insändare. I enlighet med den processorienterade skrivmetodiken är skrivuppgiften upplagd i flera steg. I första ledet ska eleverna

³ Bland femmornas texter finns också elevlösningar där den aktuella insändaren inte skrivits.

⁴ För femmans texter ingår det inte i lärarens uppdrag att rapportera sin betyg-sättning/bedömning av uppgiften till provgruppen. Ibland förekommer det dock att läraren på elevens text markerat t.ex. G eller ej uppnått målen. I mitt material blandas därför bedömda och icke-bedömda texter.

⁵ Provmaterialet för årskurs 5 nyproduceras vartannat år, inte varje som fallet är för årskurs 9 och gymnasiet B-kursprov. Skillnaden kan förklaras mot bakgrund av att proven för de senare skolåren är betygsgrundande – och att man där alltså säkrare måste gardera sig mot fusk och plagiat – medan betyg inte ges i årskurs 5.

arbeta tillsammans i grupp och besöka någon eller några av tre föreslagna webbplatser⁶ för att där hämta idéer och information till insändaren (Ämnesprov. Svenska/Svenska som andraspråk. Årskurs 5). Gruppen ska sedan tillsammans fundera över följande frågor:

- Vad skulle ni kunna skriva en insändare om?
- Vilken information finns?
- Vad har ni nytta av att komma ihåg?

Som stöd för minnet ska gruppen tillsammans göra en lista med viktiga ord. Instruktionen anger att eleverna i detta skede inte ska skriva meningar. Listan med viktiga ord lämnas in till läraren.

Nästa arbetsmoment är ett individuellt skrivmoment. Läraren lämnar då tillbaka listan med ord till gruppmedlemmarna, och eleverna ska skriva en insändare. Så här lyder instruktionen:

Skriv en insändare till skolans webbplats. Skriv *vad* du tycker. Förklara *varför* du tycker som du gör. Försök *övertyga* andra. Rubriken kan du bestämma själv.

Om du vill ha förslag på en rubrik kan den till exempel vara:

Därför ska vi ...	Var rädd om vår miljö!
Vårt livsviktiga vatten!	Plocka undan efter dig!
Rädda världens hav!	Låt inte slarv förstöra vår miljö!

Instruktionen ger alltså anvisningar om genre (insändare) och om publikationsform eller kanal (skolans webbplats). Några ytterligare anvisningar styr också mot en texttyp som är avpassad för genren. Eleven ska skriva vad hon eller han tycker: det är alltså frågan om åsikter och inte om erfarenheter, hon eller han ska förklara sin ståndpunkt och slutligen försöka övertyga andra. Instruktionen vetter alltså mot ett diskursivt och, mera precist, argumenterande skrivande. Hur lyckas då eleverna hantera dessa krav?

3.1.1 Textlängd

Insändarna från årskurs fem varierar mycket i längd. Den längsta är 377 ord lång, den kortaste endast 19 ord. Materialet från femmorna omfattar 4 654 ord. Textlängden har beräknats på antal löpord där rubriker och signaturer är inkluderade. Om eleven skrivit sitt namn på papperet men detta inte utformats som en signatur, utan som namn på inlämningsuppgift har detta inte räknats med. Felaktigt särskrivna ord har räknats som ett ord. Den genomsnittliga textlängden blir med detta beräkningssätt 93 ord.

⁶ www.bioresurs.uu.se/myller, www.uvc.uu.se/professorvatten eller www.hsr.se

Att textlängden säger något om kvalitet – även om man tvistar om vad – det är tydligt om man studerar den kortaste och den längsta texten i materialet. Den kortaste, text 42, är inte bara kort, den är också tydligt präglad av texten på Håll Sverige rens hemsida under rubriken Fakta om nedskräpning/vad är skräp.

(Text 42)

Insändare⁷

Nedskräpning kostar samhället pengar. Synligt skräp är till exempel papper [...]. Sverige blir allt mer skräpigare.

Den längsta texten i materialet, text 19, har också utnyttjat stödmaterialet från hemsidorna väl, men texten är betydligt mera synpunktsrik.

(Text 19)

Djuren behöver hjälp med miljön!

Vi människor jobbar för fullt med miljön för oss. Att släppa ut mindre avgaser, använda papperskorgen. Ta då en titt på djuren! Gör de något mot oss människor som försämrar vår miljö? Nej, det gör de inte, därför borde vi människor hjälpa djuren mer eftersom det är människorna som försämrar vår miljö. I den här insändaren får du tips på hur du kan göra miljön rättvis alltså hjälpa djuren med deras miljö. Spara den där stubben som du tycker är så ful i trädgården. Låt den multna så trivs många insekter i den. Låt gräsmattan växa ut till en riktigt fin äng så trivs och lockas fjärilar, hummlor och bin. Om du märker t.ex. en igelkott-mamma springa över vägen med alla sina ungar, sätt då upp en skylt där det kan stå t.ex. AKTA OSS IGELKOTTAR! När du känner att vintern är på väg så är det dags att sätta upp fågelhuset där ute och mata dem med näringsrik mat.

[---]

Djuren kan inte köpa några hus och en del djur har svårt att hitta ett hem. Det kan leda till att en del djur får vara hemlösa och det kan de dö av. Så får det inte vara! Sätt upp fågelholkar till fåglarna och ta reda på hur du kan hjälpa andra djur med deras hem. Om du har en damm där fiskar eller andra djur inte värkar trivas så sätt i vattenväxter det lockar också andra djur. Ser du att hummlor eller bin eller andra djur som äter på ditt fruktträd så schasa inte bort dem! Snarare tvärtom. Odlar fler! Om du gör allt detta får djuren bra miljö och blir också lika mycket värda som oss människor!

Den långa texten om djurens miljö visar tydligt ett vanligt drag i texterna: meningarna blir långa och fungerar nästan som småstycken. Inga andra avgränsningsmedel än meningen används heller. I stort sett ingen text är indelad i stycken, vilket väl kanske inte heller är att vänta i femte klass. Däremot skriver några – ett fåtal – ny mening på ny rad. En elev utformar hela texten som en punktuppställning, vilket också får konsekvenser för meningslängden.

⁷ Av upphovsrättsliga skäl får provtexterna inte återges i sin helhet. Samtliga elevtexter i denna rapport visas därför delvis, trots att de längdmässigt rent praktiskt kunde ha rymts.

3.1.2 Meningslängd och meningstyp

Vid beräkningen av meningslängd har signaturer och rubriker räknats bort eftersom dessa inte ingår i själva brödtexten. Det är den grafiska meningslängden som beräknats. I förhållande till de relativt korta texter som skrivits är meningarna långa. Många gånger ingår flera huvudsatser i samma grafiska mening och uppräknningar drar upp meningslängden. Genomsnittsmeningslängden i materialet är 12 ord. Variationen är dock ganska stor. Två texter har en genomsnittlig meningslängd på 6 ord, den text som har längst meningar har ett genomsnitt på 32 ord. Av de 50 texterna har 15 en genomsnittlig meningslängd på 15 ord eller mera, vilket får anses vara relativt mycket (jfr Ledin 1999:21 som har genomsnittet 10 ord/mening för mellanstadiet och 17 ord/mening för gymnasister). Det här draget pekar på att femmorna använder samma strategi som de yngre eleverna i Ledins material (1999), nämligen att låta meningen vara en textuell, snarare än en syntaktisk, enhet.

Den vanligaste meningstypen i texterna är givetvis påståendet. Flera av eleverna utnyttjar dock frågor och utrop dels för att strukturera texterna, dels för att tilltala läsaren.⁸ I genomsnitt har 21 % av meningarna i materialet fråge- eller utropskonstruktion. Annorlunda räknat blir det 8 utrops- eller frågesatser per 100 ord. Siffrorna kan dock vara något missvisande, då det bara är i hälften av texterna som utrop och frågor alls används.

Utropen och frågorna har skiftande funktion i texterna. För att kunna jämföra materialen från de olika årskurserna har jag gjort en enkel indelning av funktionerna och skiljer på fem olika typer: *Retorisk/textstrukturerande*, *emfatisk*, *tilltal*, *inslag i citat eller dialog* respektive *omotiverad*. Den kategori som intresserar mig mest i detta sammanhang är den retoriska eller textstrukturerande, dvs. det bruk av frågor eller utrop som gör det möjligt att gå vidare i texten. Så här inleder Evelina sin text: ”Har du någon gång tänkt på hur våran miljö är? Det kan jag berätta.” Frågan, som kan uppfattas som retorisk eller ställd till läsaren ger henne möjlighet att utveckla sitt resonemang, och draget kan alltså uppfattas som en relevant strategi när det gäller att utforma diskursiv text. Ofta sammanfaller de retoriska eller textstrukturerande utropen och frågorna med tilltal, men några tilltalssatser finns också som inte samtidigt har textstrukturerande funktion. Typiskt står dessa i avslutningen och illustrerar därmed ett slags strategi för att avsluta argumenterande texter. Så här kan det se ut: ”Snälla sprid ut detta till alla du känner!”

Emfatiska utrop förstärker avsändarens känsla: ”Jag vill inte att jorden ska förstöras av avgaser!”, och bidrar snarast till den känslomässiga styrkan i texten, dess pathos (jfr Lindqvist Grinde 2008:80 ff.). Ibland är emfasen svår att skilja

⁸ Ibland används förstås frågekonstruktioner, och imperativer, utan relevant skiljetecken. För att kunna kvantifiera förekomsten har jag här låtit skiljetecknen ligga till grund för typbestämningen.

från de omotiverade frågorna eller utropen. Ur elevens perspektiv måste man också räkna med att alla markeringar är motiverade, varför kategorin omotiverad får ses som en restkategori. När rena sakupplysningar har getts i utropsform har jag dock fört det till denna kategori, så exempelvis detta: ”Det är c:a 8800 ton skräp på marken om året!”

När utrop och frågor används i dialog eller citat ingår de i textpartier som utgör avbrott i den argumenterande texten, typiskt i exempelberättelser. De bidrar alltså inte alls till att bygga upp en diskursiv struktur. ”Om du märker t.ex. en igelkott-mamma springa över vägen med alla sina ungar, sätt då upp en skylt där det kan stå t.ex. AKTA OSS IGELKOTTAR!”

Den vanligast förekommande av de fem typerna av utrop eller frågor är tilltal, som förekommer 30 gånger. Utrop eller frågor med retorisk eller textstrukturerande funktion förekommer 16 gånger, vilket sammanlagt alltså gör 46 förekomster av dessa genre- och texttypsrelevanta drag. De emfatiska utropen och frågorna är också ganska vanliga och har 24 förekomster, medan inslagen i dialog och citat är mindre frekventa och bara förekommer i två fall. Som omotiverade har jag räknat åtta fall.

3.1.3 Rubriksättning och signatur

De flesta eleverna har valt att själva sätta rubrik på sin text och avstår alltså från den hjälp som erbjuds i provinstruktionen. Bland dem som valt från provinstruktionens rubriker är förslaget ”Var rädd om vår miljö!” det överlägset populäraste förslaget. Elva insändare har den rubriken. Två insändare vardera bär rubrikerna ”Plocka undan efter dig!” respektive ”Låt inte slarv förstöra vår miljö!”. En enda elev har lockats av rubriken ”Rädda världens hav!” liksom av ”Vårt livsviktiga vatten!”. Insändaren ”Därför ska vi inte skräpa ned!” är en variant av rubrikförslaget ”Därför ska vi ...”. Majoriteten, 32 elever, har alltså satt egen rubrik.

Den hjälp eleverna får av uppgiftsinstruktionen är inte bara en fråga om vilka ord som används. Rubrikförslagen står, med något undantag, i uppmaningsform och hjälper alltså eleverna att hitta en genremässigt lämplig rubrik till insändaren. Det första rubrikförslaget ”Därför ska vi ...” innehåller ingen uppmaning, men kan som nämnts fyllas på så att det blir en rimlig uppmaning. Det kan dock vara svårt för eleverna att se den möjligheten. Rubriken ”Vårt livsviktiga vatten” är egentligen inte heller en uppmaning, även om texten i provmaterialet försetts med ett utropstecken. Den elev som använt förslaget har inget utropstecken, och sett utifrån ett skrivregelperspektiv är det väl en riktig hantering.

Den hjälp som ges i instruktionen, att använda en uppmaning i rubriken, är genremässigt relevant och det är en hjälp eleverna behöver. Av de 32 insändare

där eleverna använt egna rubriker har 13 rubriker i uppmaningsform⁹. En av insändarna har en frågeformad rubrik, ett mycket effektivt drag i insändarsammanhang, men alltså en hjälp som inte ges av instruktionen. Tre av texterna saknar rubrik, eller har rubriken insändare, medan de resterande 15 har rubriker som i flera fall signalerar faktaredovisning av något slag. Hit hör ”Isbjörnen”, ”Våra djur”, ”Soptippen” och ”Havet”. Rubrikerna ”Jag tycker”, ”Miljön förstörs ju” och ”Jag har en lösning” anger dock att ett slags argumentation ska följa, men ansluter ju inte till den rubrikutformning som föreslagits i materialet.

Till textens inramning hör inte bara rubriksättningen utan också signaturen. Autentiska insändare är alltid undertecknade, med skribentens eget namn eller med en signatur. Bland elevernas texter saknar arton underskrift. (Några av dessa texter är försedda med elevens namn, men namnet är inte utformat som en avsändare till texten och bidrar därför inte till genreutformningen.) Sex elever skriver under signatur, t.ex. *Skogstrollet* eller *Skräpmannen*. Drygt hälften av eleverna har alltså skrivit under eget namn. Här förekommer både kombinationen namn och signatur samt namn och ålder. Några namn är säkert påhittade, men i majoriteten av fallen ser det ut att vara elevernas riktiga namn.

Att eleverna använder både rubrik och signatur gör att texterna får en global koherens, som återfinns hos autentiska kommunikativa texter, men som kan vara sällsynt i skolan. Resultatet från de här femteklassarna är överraskande positivt om man jämför med Karlsson (1997:178) där många av texterna ”saknar varje form av genresignalerande inramning”.

3.2 Årskurs 9 – sanning eller lögn

Det nationella provet i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 9 är precis som femmans prov upplagt som en process. Provet består av tre delprov: Att läsa och förstå, muntligt delprov och skriftligt delprov. Det muntliga delprovet organiseras tidsmässigt ganska fritt under läsåret, men de andra proven följer varandra i fastlagd ordning så att det skriftliga delprovet kommer sist. Före det första delprovet ska klasserna ha anslagit en till två lektioner till diskussion och orientering i texthäftet (*Ämnesprov Svenska/Svenska som andraspråk. Årskurs 9 vårterminen 2007. Lärarinformation*). Till det skriftliga delprovet bör eleverna alltså komma tankemässigt väl förberedda och införstådda med provets tema.

Eleverna i nian har både mera och mindre styrning i sin skrivprocess än femteklassarna. Här finns ingen skisserad arbetsgång för skrivuppgiften, så som

⁹ Jag har lagt verbformerna till grund för min bedömning, inte förekomsten av utropstecken. ”Skräpa inte ner” är alltså en uppmaning, men inte ”Miljön förstörs ju!”.

i femman, men niorna saknar å andra sidan frihet att själva sätta rubrik på sitt debattinlägg. Det ska heta Sanning eller lögn?

Skrivuppgiften är formulerad som följer.

Det är viktigt att kunna lita på varandra och att både unga och äldre människor talar sanning. Men måste man säga sanningen i alla lägen? Är det okej att ljuga för att inte göra någon ledsen, det som man brukar kalla ”en vit lögn”? Får man bättra på sanningen när man berättar om något man upplevt för att det ska låta mer intressant?

Lokaltidningen på din ort har en serie om sanning och lögn och du har åsikter som du vill framföra. Skriv ditt *debattinlägg* till tidningen och argumentera för din syn på att ljuga och att tala sanning.

Skrivuppgiften anknyter ganska svagt till det överordnade temat *Vidgade vyer*. För att kunna göra kopplingen krävs att man kan göra en metaforisk läsning och se de vidgade vyerna inte enbart som fysiska resor, utan som uppväxande och utveckling i ett vidare perspektiv. Detsamma gäller texterna i texthäftet. På ytplanet handlar bara en text – ett ordspråk – om sanning och lögn. Men flera av texterna kan läsas så att frågor om sanning och lögn blir centrala. Under provet har eleverna 160 minuters skrivtid till sitt förfogande.

3.2.1 Textlängd

Niornas debattinlägg är längre än femmornas. Textlängden har beräknats på samma sätt som i femmornas texter. Den kortaste texten är då 132 ord, den längsta 1 174. Det genomsnittliga debattinlägget är 517 ord långt. Sammanlagt omfattar de 50 debattinläggen 25 867 ord. Delar av den kortaste texten återges nedan.

Sanning eller lögn

(text 46)

Jag tycker att man ska tala sanning hela tiden. För att ifall man ljuger vet man inte vart det leder till. Man kan till och med bli dödad för att ha ljugit om någonting. Däremot sanning är någonting alla borde göra dagligt, hela tiden. Man måste kunna lita på dom som står en nära. Ibland så brukar man ”ljuga vit” för att inte göra någon ledsen eller sära någons känslor det beror helt enkelt på i vilken situation man befinner sig i. [...] Det är vad jag tycker om sanning eller lögn. Hoppas alla talar sanning.

De texter som i sin längd avviker så mycket från genomsnittet som ovanstående text gör, är nästan undantagslöst mycket enkla texter. Tidigare undersökningar av elevers texter har visat att det finns ett slags nedre gräns för hur korta texter kan vara och ändå hålla rimlig kvalitet. Detta material verkar inte utgöra något undantag från denna regel.

När det gäller de långa texterna brukar man framhålla att textlängd är ett nödvändigt, men inte tillräckligt, drag för att texten ska bedömas med ett högt betyg. Också i detta avseende bekräftar materialet tidigare studier – de långa

texterna har alltså skiftande kvalitet. Så här inleds text 13, som i sin helhet är 1 125 ord lång.

Sanning eller lögn.

(text 13)

Lögner, de finns runt oss hela tiden.

Det finns små lögner, vita lögner, stora lögner. Ja, det finns en hel del olika lögner som vi använder i olika lägen.

En sak som är säker är att alla ljuger, vare sig det är en vit lön man drar nån gång eller en stor lögn.

En fråga som kommer upp i mitt huvud när jag tänker på lögner är:

Behöver vi verkligen lögner?

Ja, jag tror nästan att vi gör det. Men vi kanske inte behöver alla sorters lögner. Man måste ibland dra en vit lögn, ibland är det bättre än att säga en sanning som kan såra någon.

Man känner själv när det är så. Då tar nog många av oss till en it lögn. Det finns tillfällen då det faktiskt är bättre att ljuga.

Ibland borde man hålla sanningen för sig själv. Vi har nog alla varit i en situation då vi känner att det bästa vi kan göra just då är att dra en vit lögn.

Det är så jag definerar en vit lögn, när man ljuger för någon annans skull. Jag tycker det är den enda sortens lögner vi behöver. Andra sorts lögner är inte nödvändiga.

Lögner vi inte behöver är de lögner som faktiskt kan såra någon riktigt rejält när de kommer fram, för det gör de oftast. Förr eller senare brukar en sådan lögn avslöjas. Till skillnad från en vit lögn kan en sådan lögn bli ett mycket stort problem när den kommer fram. För om en vit lögn kommer fram förstår nog den andra personen att man ljög för dens skull. Att man aldrig menade att såra den, tvärt om, man ville ”skydda” personen. En lögn man drar för sin egen skull på någon annans bekostnad är, enligt mig, en onödig och rent av ond lögn. Tyvärr finns det folk som gör det hela tiden, de ljuger folk rakt upp i ansiktet om saker de inte behöver ljuga om.

Jag undrar om sånna personer förstår att det sårar personen de ljuger för. Och ifall de förstår det, varför gör de det ändå?

Jag tror att de faktiskt förstår hur mycket det kan såra personen om det kommer fram att de ljugit. Den enda anledningen till att de gör det tror jag är att de tror att de kan komma undan med sin lögn.

Eleven som skrivit text 13 producerar visserligen väldigt många ord, men texten ger – åtminstone inte så här långt – något intryck av att resonemanget kommer någonstans. Snarare har den en associativ struktur och startar gång på gång om i sina försök att definiera och förklara lögner.

3.2.2 Meningslängd och meningstyp

Niorna producerar alltså mera text än de yngre eleverna och det ger utslag också i meningslängden. I niornas texter är den genomsnittliga meningslängden 15,4 ord lång (Jfr Ledin 1999:21). Variationen är dock stor även här. Den text som har kortast meningar har ett genomsnitt på 6,4; den text som har längst meningar har ett genomsnitt på 33 ord. De längsta meningarna i femmornas och niornas material är alltså nästan lika långa. I inledningen till text 16, som har de längsta

meningarna bland niornas texter, kan man se några drag som drar upp meningslängden.

Sanning eller lögn

(text 16)

(1) Världen går under av alla lögn. (2) Det är oftast män som ljuger för alla otrogheter och allt. (3) Det är kanske helften av alla i världen som ljuger och hela vår planet är förstörd. (4) Men det är inte bara män som ljuger det är nästan alla som ljuger från barn till gammlingar.

(5) Varför ska alla behöva ljuga för sånna saker man har gjort man ska inte behöva ljuga för att komma in i gruppen som ljuger man ska kunna lita på sig själv och bara seja sanningen.

(6) Man ska inte kunna komma hem från jobbet eller skolan och du har blivit slagen och du inte säger det för dina vänner eller för dina föräldrar.

(7) Jag tycker att man ska hellre baretta sanningen än att ljuga för alla och det är mycket jobbigt att höra lögn från samma person så man ska kunna säga sanningen ifall jag hör en lögn så kan jag fråga mina vänner ifall det var sanning eller lögn han barettrade till mig. (8) Det jobbiga med människor är att de inte vågar barettra sanningen för sina vänner så de hittar på en lögn.

I text 16 utnyttjas ofta samordningar, t.ex. i mening 3 och 7. I mening 5 används dock ingen satskonnektion mellan flera huvudsatser utan meningen innehåller tre s.k. satsradningar. Båda mekanismerna bidrar förstas till ökad meningslängd och exemplen ger anledning att fundera över meningsbegreppet och meningsavgränsningen som mognadsdrag i skrivutvecklingen (jfr Ledin 1999).

Valet av meningstyp i texterna visar en avgörande skillnad jämfört med femmornas texter. Bland niorna förekommer oftare frågor och utrop, både som textstrukturerande medel och som uttryck för emfas. I flera fall ingår också utrop och frågor i dialogpartier som illustrerar sanning eller lögn. I 42 av de 50 texterna från nian förekommer utrop och frågor – att jämföra med femmornas material där det förekommer i precis hälften av texterna. Eftersom niornas texter är så mycket längre ger kvantitativa jämförelser missvisande resultat om man räknar på samtliga texter. Niornas samtliga texter innehåller 0,9 frågor eller utrop per 100 ord. Annorlunda uttryckt kan man säga att 14 % av meningarna innehåller utrop eller frågor. Om man istället räknar på de texter som faktiskt innehåller frågor och/eller utrop så har dessa texter i genomsnitt sex frågor eller utrop vardera: de innehåller 1 fråga eller utrop/100 ord och dessa finns i 15 % av meningarna.

Också i niornas material har utropen och frågorna kategoriserats i olika typer och kvantifierats. Resultatet redovisas i tabell 1, där också femmornas värden skrivits in.

Tabell 1. Typer av utrop och frågor i femmornas och niornas texter

Typ	Årskurs 5	Årskurs 9	S:a
Retorisk/textstrukturerande	16 (20 %)	147 (57 %)	163
Tilltal	30 (38 %)	31 (12 %)	61
Emfas	24 (30 %)	36 (14 %)	60
Omotiverad	8 (10 %)	6 (2 %)	14
Inslag i dialog eller citat	2 (2 %)	35 (14 %)	37
S:a	80	255	335

Av tabell 1 framgår att det är ganska stora skillnader mellan hur de olika årskurserna använder utrop och frågor. Givetvis måste man lägga procentandelarna till grund för jämförelsen eftersom niorna producerar så mycket mera text. Andelen utrop och frågor som används *retoriskt eller textstrukturerande* har ökat markant från femman till nian. Det kan ses som ett resultat av att eleverna i den högre årskursen i större utsträckning använder relevanta strategier för att organisera texten diskursivt. Andelen utrop och frågor som tilltalar läsaren har däremot sjunkit med elevernas ålder. Det är ett genrerlevant drag för insändare och debattinlägg som därmed är mindre frekvent hos de äldre. I texterna tar det sig uttryck i att de avslutande uppmaningar till läsaren som är så vanliga hos femmorna nästan helt saknas i niornas texter.

Kategorin *emfas* minskar i omfattning och det är begripligt. Det är ett vanligt drag på mellanstadiet att smycka texterna med utrop, och den tendensen minskar med åldern. Likaså minskar de omotiverade utropen och frågorna. I nian är den här kategorin begränsad till två texter: en elev överanvänder utropstecken och i det andra fallet kan jag faktiskt inte reda ut varför frågekonstruktion använts.

Att utrop och frågor som inslag i dialog eller citat ökar från femman till nian beror på att strategin att använda exempelberättelser är tämligen vanlig i nian, men nästan helt saknas i femman. Exempel är inget ovanligt inslag i diskursiv text, tvärtom är det en vanlig strategi hos elever (jfr Nyström 2000:200 ff.). De flesta berättelseexempel är korta och prototypexemplet gäller om man får ljuga för en kompis som frågar om han/hon är snygg i ett nytt klädesplagg eller i en ny frisyr.

Sammantaget kan jämförelsen av meningstyp sägas visa att niorna skriver mera diskursivt än femmorna, men också att det finns genrerrelevanta drag som kanske är starkare hos de yngre eleverna.

3.2.3 Rubriksättning och signatur

I niornas skrivuppgift är rubriken given – Sanning eller lögn? Motsvarande resonemang som för femmornas insändare kan föras här – i vilken utsträckning har eleverna fått hjälp av provinstruktionens rubrikförslag för att träffa genren? Rubriken ”Sanning eller lögn?” för nog tankarna till den klassiska utredande

uppsatsen (jfr Nyström 2000, Lötmarker 2004). Eleverna har förstås använt den anvisade rubriken, med något undantag. En text har en helt annan rubrik: ”Är det okej att ljuga?” Två elever har kompletterat rubriken med hälsningsordet *hej* och en med *hej alla läsare!* Här har de alltså tagit fasta på läsartilltalet. Ytterligare två elever har dubbla rubriker. Under den anvisade rubriken finns elevernas egna rubriker ”Fega svenskar” respektive ”Vad är en lögn?” De här rubrikerna avviker åt skilda håll från den givna rubrikens anslag – den förra närmar sig debattinläggets form, medan den senare ännu tydligare etablerar den utredande uppsatsens perspektiv.

Rubrikerna anknyter i materialet från årskurs 9 alltså svagt till den angivna genren. Detta får sin uppföljning i texternas avslutning. Bara sex av de femtio texterna avslutas med signatur. I samtliga fall är denna signatur elevens riktiga namn. En av de elever som sätter sitt namn som signatur är också en av dem som kompletterat rubriken med ett inledande *hej*. I hennes text finns alltså en tydlig strävan att närma sig genreformen. Tre av texterna avslutas, något överraskande, med *Slut*. Detta sätt att avsluta texten är mycket vanligt bland yngre elever och är en tydlig markör för att signalera skoltext (jfr Karlsson 1997).

När det gäller att anpassa textens makrostruktur till den genre som angivits i provinstruktionen har alltså femteklassarna lyckats väsentligt bättre än niondeklassarna. Det är svårt att förklara utifrån materialet men tänkbara orsaker kan vara att de äldre eleverna har hunnit skolas in i typiska skoltexter i högre utsträckning och skriver utifrån den erfarenheten, eller att provinstruktionen här ger sämre stöd än i femmans prov.

3.3 Sammanfattning

Denna inledande presentation av materialets texter visar både förväntade drag och mera överraskande. Niorna skriver längre texter än femmorna och något längre grafiska meningar. Niorna har också tillägnat sig ett viktigt redskap för diskursiva texter, nämligen förmågan att strukturera texten med hjälp av retoriska frågor. Däremot verkar femmorna vara de som bättre träffar den angivna genren insändare. Deras texter är i mycket större utsträckning under-teknade och de använder också mycket oftare avslutande uppmaningar till läsarna.

4. Textinnehåll och variation

Eleverna i årskurs 9 skriver alltså längre texter än eleverna i årskurs 5. Det är föga förvånande; de är betydligt mera vana vid skrivhantverket och slipper sannolikt lägga energi på den rent motoriska ansträngningen att skriva. Men får de mera sagt än sina yngre skolkamrater? Och hur mäter man i så fall det?

Frågan om innehållslig täthet i texter har funnits med i elevspråksforskningen en lång tid. Ett vanligt mått, som användes i Gymnasistsvenska (Hultman & Westman 1977) är ordvariationsindex, OVIX. I Hultman & Westmans undersökning visade sig OVIX vara det enskilda språkmått – undersökningen var renodlat kvantitativ – som hade högst korrelation med uppsatsbetygen. Detta resultat är givetvis ett skäl till att måttet också blivit mycket använt (t.ex. Nyström 2000, Östlund-Stjärnegårdh 2002). Måttet OVIX anger, enkelt uttryckt, kvoten mellan antalet olika ord och det totala antalet ord i en text med kompensation för textlängd.

Till OVIX-måttets avigsidor hör dels att det är ganska tekniskt, vilket gör det svårgenomskinligt, dels att det inte fungerar så väl på korta texter. I måttet ingår kompensation för textlängd, men det anger ändå inte rättvisande värden för texter som är kortare än 200 ord (Hultman 1994). Eftersom flera av texterna som skrivits i årskurs 5 är mycket korta fungerar det helt enkelt inte att använda OVIX just i den här undersökningen.

Ett annat problem som diskuterats när det gäller OVIX, och som sannolikt hänger med i många mätningar av innehåll i text, det är att måttet verkar ha en optimal nivå (Nyström 2000:192, af Geijerstam 2006:109). Sambandet mellan OVIX värden och texternas kvalitet eller innehåll kan alltså inte formuleras så enkelt som ”ju högre OVIX desto bättre text”. Ett alltför lågt värde innebär förstås att innehållet i texten är tunt, men ett mycket högt värde kan tyda på en alltför snabb ämnesprogression, något som alltså går ut över sammanhanget i texten. Det är inte heller eftersträvansvärt.

Det grundläggande antagandet bakom OVIX är att det är de unika orden, i relation till de ord som förekommer upprepade gånger i texten, som förmedlar nytt innehåll. På så sätt kan OVIX sägas vara en ganska genreoberoende mätmetod. Andra mätmetoder för innehållslig täthet bygger på idén att innehåll förmedlas framför allt genom textens nominala referenter och att täthet därför kan mätas i nominala kategorier per sats eller verb. Ett sådant antagande ligger bakom måttet nominalkvot, som är vanligt i textlingvistiska sammanhang (Hultman & Westman 1977:88, Melin & Lange 2000:48). Nominalkvoten beräknas med formeln substantiv + prepositioner + particip / pronomer + adverb + verb. Ju högre nominalkvot desto mera nominal stil – något som sätts i samband med skriftspråk och diskursivitet. Låg nominalkvot hänger på motsvarande sätt samman med talspråk och narrativitet.

Måttet har kritiserats, t.ex. av Garne och Strömquist (1980), som menar att adjektiv också bör räknas in. Garne & Strömquists utgångspunkt för kritiken var framför allt att de kvantitativa beräkningar som gjordes i Gymnasistsvenska inte kunde förklara skillnaden i betygsutfall mellan pojkar och flickor. Ytterligare en invändning kan riktas mot nominalkvoten, nämligen att det inte är lika eftersträvansvärt att uttrycka sig nominalt i alla genrer. Med den funktionella grammatiken och genrepedagogiken har en ökad insikt kommit om att ordklassfördelning är ett viktigt genredrag. I skol- och undervisningsdiskursen (*Academic registers* är den term Schleppegrell använder) är nominalisering ett framträdande drag (Schleppegrell 2004:142 ff.). Det betyder alltså att det i många skoltexter är eftersträvansvärt med en hög nominalkvot, medan det vardagliga berättandet kanske inte är så beroende av nominal täthet.

Man kan alltså diskutera hur man ska ställa sig till mått som bygger på nominala enheter per sats, eller verbal enhet, men eftersom jag gärna vill bidra till diskussionen om vilket slags texter eleverna skriver i skolan har jag ändå valt att använda ett sådant mått i den här undersökningen. Halliday & Mathiesen diskuterar täthet i termer av lexikala enheter per sats (2004:654). Hallidays resonemang har bildat utgångspunkt för de täthetsmått som använts inom projektet *Elevers möte med skolans textvärldar*. Där används två olika mått för täthet: ”antalet nominala referenter per verb som ett mått på textens densitet, samt antalet referenttyper per förekomst som ett mått på dess ordvariation” (af Geijerstam 2006:108). Måtten gör det möjligt att resonera om skillnader i densitet och ordvariation mellan olika genrer och olika årskurser.

Jag kommer i stort sett att använda samma mått som af Geijerstam i detta avsnitt. Eftersom jag inte kontrollerat att vi räknat på exakt samma sätt gör jag inte så många jämförelser med af Geijerstams resultat. Mitt huvudsyfte är ju inte heller att jämföra med andra material, utan att jämföra femmornas texter med niornas.

4.1 Innehållslig täthet

För att mäta innehållslig täthet i texterna har jag räknat antalet nominala referenter och dividerat med antalet verb i texten. Som nominala referenter räknas nominalfraser med substantiv, räkneord eller pronomen som huvudord. I de fall nominalfraserna innehåller ytterligare en nominalfras, som i exemplet *filmer med vargar i*, har jag räknat det som två nominala referenter.

Som verb räknas finita verb, eftersom det mått jag eftersträvar är nominala referenter per sats. Verbfrasen *har ljugit* räknas således som ett verb. Också verbfraser med utelämnat hjälpverb har räknats som finit, där det är tydligt att verbfrasen är satsbildande.

För att kunna jämföra texterna i årskurs 9 med texterna i årskurs 5 har jag först räknat fram ett värde för täthet för var och en av texterna i årskursen och

därefter räknat fram ett medelvärde för årskursens texter. Jag har bara använt 20 texter från varje årskurs för dessa beräkningar och har då tagit de 20 första texterna i vardera urvalet. Det innebär att beräkningarna är gjorda på 11 881 ord från årskurs 9 och 2 109 ord från årskurs 5. Att materialen är så olika stora är förklaringen till att jag baserar jämförelsen på medelvärden av de individuella texterna och inte jämför dem som två korpusar. I och med att värdena utgår från de individuella texterna kan man säga att man så långt det är möjligt balanserar skillnaden i textlängd.

I femmornas texter är medelvärdet för nominala referenter 1,8 per finit verb. I niornas texter är medelvärdet 1,6 per finit verb. Femmornas texter har alltså *högre* täthet – tvärtemot vad man skulle kunna vänta. Ett förväntat drag i skrivutvecklingen är ju att eleverna ska bli bättre på att koncentrera språket och få med mera information per textenhet. Det material som är aktuellt här visar alltså motsatt utveckling.

I af Geijerstams undersökning, där årskurs 5 och årskurs 8 jämförs, har åttornas texter genomgående högre värden och det resultatet överensstämmer bättre med vad man skulle kunna vänta sig (2006:109). I jämförelse med de texter som ingår i af Geijerstams undersökning har också provtexterna i min undersökning riktigt låga värden och är alltså möjligen generellt innehållsligt glesa. Detta beror naturligtvis delvis på texternas genre, eftersom de texter som undersöks i af Geijerstam 2006 är sådana som skrivits inom naturvetenskapliga ämnen, och således gissningsvis är skolans mest informationstäta. Jämförelsen ger ändå ett slags riktmärke när det gäller utvecklingen från lägre till högre ålder.

Vad säger då det här måttet om texterna? Det framgår kanske bäst om man tittar på konkreta texter med olika värden. Nedan resonerar jag därför i detalj först om femmornas och därefter om niornas texter.

4.1.1 Femmornas texter

Bland femmornas texter är variationen när det gäller detta mått ganska stor, från 1,1 nominala referenter per finit verb till 3,4 nominal per verb. Den text som ligger närmast gruppens medelvärde 1,8 nominala referenter per finit verb ser i urval ut så här:

Var rädd om vår miljö!

(text 16)

Jag tycker att man inte ska skräpa ner i naturen [...] Och djur i naturen kan bli skadade dom kan t.ex. bli skadade av: Plast och glas och säker många flera saker.

I text 16 skapas en viss nominal täthet genom den avslutande uppräkningsen. Men här framgår också att alla nominalfraser inte bidrar till att texten känns innehållsligt tät. Här finns t.ex. fraserna *man* och *dom*. Att flera nominalfraser utgörs av pronomen av olika slag kännetecknar förstås alla texter, men pro-

portionerna mellan pronomen och substantiv har betydelse för innehållets täthet och måttet behöver därför kompletteras med en sådan diskussion (jfr 4.2).

Ett lågt värde för nominala referenter per verb illustreras av text 1. Också den är kort:

Trevligare miljö i korridoren på Sundholmsskolan! (text 1)

Jag tycker korridoren är för mörk Om det skulle va färggladare kanske det skulle bli ljusare. Korridoren är väldigt tom kanske man kunde ha fler bord och stolar, [...] Man kanske kunde sätta upp plancher och sånt (teckningar) Då ser det bättre ut och inte så tomt.

Eftersom texterna är så korta är det redan vid en första genomläsning tydligt att text 1 i högre grad än text 16 är vad man vanligtvis kallar pratig. Här finns flera sammansatta verbfraser med ganska vardagliga verb (*skulle va, kunde ha*) och inte minst finns här flera osäkerhetsmarkörer. Tre förekomster av *kanske* i en så kort text är påfallande – och späder ut texten. Texterna 1 och 16 visar därför att måttet verkligen mäter någonting. Men också för detta mått finns ett slags optimal nivå. Text 4, som har det allra högsta värdet – 3,4 nominala referenter per finit verb – ser ut som följer:

Havets miljö (text 4)

Skräpen i havet utrotar massor med vattendjur t ex. Dagsländan, små fiskar som mört, löja och ruda. Salthalten i havet är 3,5 % [...]. Det finns massor med gift i båten av båtar som t ex. koppar, iragrol, isotiazolin och zynkpyition är också livets hälsoskadliga hudkontakt.

Text 4, om Havets miljö, är ett gott exempel på att en text med hög nominal täthet inte nödvändigtvis innebär en bra text. Här bär texten prägel av att sakord ganska ointegrerat infogats i den egna texten. Uppräkningen av giftiga ämnen förtätar texten, men bidrar inte egentligen till någon fördjupad diskussion. Här har flera ord hämtats direkt från de anvisade webbplatserna, och texten säger därför inte heller särskilt mycket om i vilken utsträckning eleven själv förstår den information som förmedlas i texten.

Till textens förtjänster hör att den har den typ av konstruktioner som krävs för att nominal täthet ska uppnås. Här är flera av nominalfraserna flerordsfraser (*skräpen i havet, livets hälsoskadliga hudkontakt*) och texten är därför också exempel på utveckling mot ett mera koncentrerat sätt att skriva.

4.1.2 Niornas texter

Niorna har i sina debattinlägg genomsnittligt sett lägre innehållslig täthet än femteklassarna. Det är så pass överraskande att man bör leta efter förklaringar. En rimlig förväntan på skrivutveckling är ju att texterna med tiden blir mera täta på innehållsord.

Genomsnittsvärdet för niornas texter var 1,6 nominala referenter per finit verb. Skillnaden jämfört med femmornas texter är alltså inte stor, den går bara i oväntad riktning. Bland niornas texter är spridningen ganska liten, från 1,3 referenter per verb till 1,7 – om man väljer att räkna med 19 av de 20 texterna. Den text som avviker från mönstret har ett värde på 3,6 nominala referenter per finit verb. Så här ser ett utdrag ur den texten ut:

(text 16)

Det jobbigaste med att ljuga är att man täncker inte efter när man ljuger och ifall du har ljugit mycket så kan det gå dårligt för dig i framtiden ifall du har tagit semester från jobbet eller nåt och vill vila lite så komer du alltid ha lögnerna i dina tankar det kan vara läskit att bära runt på dina fula konstiga tankar det är bäst att sätta stopp på det här lögnerna sluta ljuga så lever du mycket längre och det här är livet ljuger man mycket så får man smärta varje gång om du slutar ljuga så komer du kunna försätta i framtiden det komer vara för dig en helt ny lov du komer ha det roligt du komer sluta täncka på alla dårliga lögner i tankarna det förflutande komer komas bort du komer leva livet ut och du komer ha skitroligt asså lyssna inte på alla som säger till dig att du ska kunna ljuga och allt.

lyssna inte på andra människor
sluta ljuga lev livet ut.

Som framgår av utdraget är texten skriven av någon som har svårighet med att avgränsa meningarna och som är osäker på verbens former. Det gör att det bitvis är svårt att räkna de finita verben. Eleven använder också väldigt många infinitivfraser, alltså ett slags satsförkortningar som gör att det blir glest mellan de finita verben. Om man jämför med andra texter från nian som har ungefär samma längd (runt tusen ord) så framgår det att den här texten snarare har få finita verb än många nominala referenter. Värdet blir alltså högt utan att texten för den skull är särskilt packad med innehåll. Ett missvisande drag som är inbyggt i måttet kommer också till uttryck här, nämligen att många nominalfraser kan ha pronominent huvudord (här oftast *du*) vilket inte tillför ny information.

Den text som ligger närmast medelvärdet för alla niornas texter är text 7, som faktiskt på många sätt är en typisk företrädare för materialet.

Sanning & Lögn

(text 7)

”Man får inte ljuga!” Hur ofta hörde inte jag det när jag var liten? Mamma och pappa var de som använde den meningen mest, efter dem min syster och efter henne fröknarna på skolan eller dagiset och andra barn.

Det var så viktigt att inte ljuga när man var liten. Allt man sa var tvunget att vara 100% sant. Men höll man sig till sanningen? Såklart man inte gjorde, inte jag i alla fall. Om mamma eller pappa frågade: ”Var det du som gjorde detta?” eller bara: ”Var det du?” Vilken unge hade inte svarat: ”Nej, det var inte jag.” Och som det alltid var när man var liten, så kom föräldrarna på att man ljög och så fick man en ordentlig utskällning.

I denna debattartikel vill jag berätta om hur mina ögon öppnades ju mer jag växte upp. Allt var inte svart på vitt som mamma och pappa antydde när jag var liten. Saker och ting är mycket mer komplicerade än så.

I inledningen av text 7 kommer ett exempel på personlig erfarenhet av begreppen sanning och lögn. Exemplet avslutas med ett litet stycke metatext, något som är mycket ovanligt i materialet. Eleven använder ordet debattartikel, trots att instruktionen säger debattinlägg, vilket tyder på att genren för den här skribenten inte är tydligt avgränsad från andra genrer. Inledningen signalerar på flera sätt att det som ska följa är en utredande uppsats, där begreppen sanning och lögn analyseras och diskuteras. Den debatterande karaktären är inte så tydlig.

När det gäller kvoten nominala referenter per finit verb är texten alltså representativ för niornas texter. Nominalfraserna är omväxlande substantiv och pronomen, med ganska rik förekomst av det indefinita *man*. Några nominala referenter är flerordsfraser, och drar alltså upp kvoten, men de flesta är ettordsfraser.

4.2 Nominalfrasernas struktur

Alla nominala referenter bidrar inte till att ny information vävs in i texten. Pronominella referenter bidrar tvärtom till att tidigare information kan bibehållas i texten. För att fördjupa granskningen av tätheten i texterna har jag också delat upp de nominala referenterna i olika kategorier. Först har jag skiljt ut referenter med pronominella huvudord och räknat hur stor andel av de totala nominala referenterna som de utgör. Därefter har jag räknat fram hur många av de nominala referenterna som är flerordsfraser, eftersom förmågan att konstruera flerordsfraser är ett viktigt steg på vägen mot ett skrivande där texten blir mera koncentrerad och informationspackad.

4.2.1 Nominalfraser med pronominellt huvudord

I alla längre texter är det nödvändigt med pronomen för att bibehålla en referent i texten under en längre tid. Man kan därför anta att niorna, som ju skriver väsentligt längre texter, behöver använda flera pronomen än femteklassarna. Trots denna obalans i jämförelsen kan det vara rimligt att se i vilken utsträckning de nominala referenterna faktiskt bidrar med ny information i texten.

När jag har identifierat alla nominala referenter med pronominellt huvudord (*jag, man, alla, någon* etc.) har jag dividerat antalet med det totala antalet nominala referenter för var och en av texterna. Utifrån dessa värden har jag beräknat ett medelvärde för var och en av årskurserna. Denna kvot uttrycks enklast i procent. Medelvärdet för femmornas texter är 29 % och för niornas texter 46 %. Som förväntat använder alltså niorna en högre andel pronomen.

Andelen 46 % anger att nästan varannan nominal referent i materialet från årskurs 9 är ett pronomen; det framstår som ett högt värde.

Variationen i niornas material är mellan 31 % och 59 %, i femman är motsvarande variation 0 % till 46 %. Den av femmornas texter som inte innehåller något enda pronomen är just text 4, som citerades ovan som exempel på hög kvot nominala referenter per finit verb. Att texten också saknar pronomen bekräftar intrycket att det knappast är någon välformad text. Information dyker upp och försvinner, utan att integreras i texten i någon större utsträckning. Den av femmornas texter som har den högsta andelen pronomen är text 6. Inte heller det är någon lång text. Textlängd räcker alltså inte som enda förklaring till att texten får hög andel pronomen.

(text 6)

Jag tycker att det är fult att man bara skräpar ner för att man spelar cool inför sina kompisar. Eller så orkar dom inte plocka up efter någon annan eller gå och slänga sitt eget skräp. Varför slösar vi pengar på ciggar. Det är ungefär som att slösa pengar på döda sig själv. [...]

Uppenbart här är att den höga andelen pronomen ger texten ett drag av opersonlighet och vaghet som knappast är eftersträvansvärt. Vilka som är *man*, *dom* eller *vi* i texten blir inte klart för läsaren.

En av de texter som har den högsta andelen pronomen bland niorna har på samma sätt en opersonlig karaktär. Här citeras ett stycke mot slutet av texten.

(text 2)

Jag tror inte att människor som ljuger automatiskt är elaka och falska. Många ångrar sig nog sekunden efter att de har ljugit, men då är det för sent. Man kan inte ta tillbaka något man har sagt, det ser många som ett stort misslyckande. I stället går man runt och oroar sig för att någon ska få veta att man ljugit.

De aktörer som befolkar den här texten är *man*, *många*, *de* och *någon*. När andelen pronomen blir så här hög ger det faktiskt ett påfallande intryck. Den skribent i årskurs 9 som har den lägsta andelen pronomen har inte heller så många personliga aktörer i texten, istället har abstrakta fenomen såsom *en vit lögn* eller tänkta personer som *lögnaren*, i stor utsträckning rollen som subjekt i texten. Det ger inte mera personlig färg åt texten, men bidrar till intrycket av en vuxnare och mera innehållsrik text.

En förklaring till att femmornas texter har lägre andel pronomen är alltså textlängden. En annan förklaring som kan spela in i just detta material är att femmorna har ett mera konkret ämne att arbeta med. De skriver om miljöfrågor och har därför goda möjligheter att fylla texterna med fackord, såsom gifterna i text 4 ovan, djurarter eller miljöfaror av olika slag. Niorna diskuterar de abstrakta storheterna sanning och lögn, och tvingas därför föra resonemang av delvis annat slag. Efter några genomläsningar av niornas texter slås man av hur

vanligt det är med relativt allmänna och vaga ord: *människor*, *folk* och *personer* förekommer till exempel ofta. Visserligen är dessa ord nominala och kan inte bidra till ett lågt värde i en sådan mätning, men det är också ord som lätt pronominaliseras.

4.2.2 Flerordsfraser som nominala referenter

Förmågan att koncentrera innehåll i texten i flerordsfraser är ett drag som man kan förvänta sig utvecklas med åldern. Det är alltså rimligt att vänta sig att niorna har högre andel flerordsfraser bland de nominala referenterna än femmorna. Så är också fallet. Av det totala antalet nominala referenter är 27 % flerordsfraser i femmans texter och 31 % i nians texter. Måttet kan sägas vara oberoende av textlängd och är därför ett bra mått i det här materialet av oliklånga texter.

I kategorin flerordsfraser har jag räknat in alla nominala referenter som innehåller fler än ett ord. Här ingår alltså helt okomplicerade konstruktioner som *min syster* och *den meningen*, men också fraser med framförställd bestämning (*en ordentlig utskällning*) eller efterställd (*en lögn som man säger för att inte göra någon ledsen*).

Variationen är i båda årskurserna ganska vid. I femman utgör den andel av de nominala referenterna som är flerordsfraser mellan 5 % och 48 % i de olika texterna. I nian varierar samma mått mellan 21 % och 46 %. Man kan alltså säga att detta mått visar att det sker en viss utveckling mellan femman och nian, men att den är tämligen liten. Variationen inom de olika grupperna är egentligen större än skillnaden mellan dem. Den text i hela materialet som har högst andel flerordsfraser bland de nominala referenterna är en text om pantning, som skrivits i årskurs 5, och som börjar så här:

Hur ditt pantande gör skillnad (text 11)

Vet du att av alla dom 400miljoner flaskor som säljs varje år så är det hela 85procent som pantas! Bra va.

Och vet du att det säljs ungefär en miljard aluminiumburkar i Sverige och ungefär 15procent av det pantas inte och en viss del av det hamnar i naturen. Och det tar hela 300år för en aluminiumburk att brytas. Det är mest unga män som skräpar ner det vill säga 28 %.

Men varje burk du pantar blir till 100 % en ny burk. Och varje återvinningscentral samlar in 13000ton aluminium varje år.

När informationen packas på det sätt som sker här, så blir texten koncentrerad. Med terminologi hämtad från den funktionella grammatiken kan man säga att den här eleven behärskar tekniken med grammatiska metaforer (jfr Holmberg & Karlsson 2006). Det kongruenta sättet att formulera den här textens inledning hade varit att använda två meningar i stället för en.

400 miljoner flaskor säljs varje år. 85 % av alla flaskor som säljs pantas.

Med den konstruktion eleven väljer koncentreras framställningen. Flerordsfrasen är ett viktigt verktyg i den utvecklingen.

4.3 Ordvariation

För att mäta ordvariationen i texterna har jag använt måttet referentförekomst per referenttyp. Annorlunda uttryckt har jag dividerat det totala antalet nominala referenter med antalet unika referenter i texten och fått fram ett värde för varje text. På samma sätt som tidigare baseras jämförelsen mellan årskurserna på medelvärden för de individuella texterna.

Som måttet är konstruerat innebär ett lägre värde högre grad av variation, med det lägsta tänkbara värdet 1 – då varje ord förekommer bara en gång. En sådan text förekommer verkligen i materialet, nämligen text 4 i årskurs 5 som tidigare citerats. Det är alltså en i alla stycken ovanlig text.

Måttet för ordvariation är dessvärre mycket avhängigt av textlängd, på samma sätt som OVIX. Det är helt enkelt omöjligt att skriva en lång text utan att återanvända exempelvis formord många gånger. Därför är det ganska förväntat att femteklassarna har en kvot på 1,4 förekomster per typ medan niondeklassarna har 2,3 förekomster per referenttyp. I femman spänner variationen mellan 1 och 2,3; i nian mellan 1,3 och 3,4. Den text som har den lägsta graden av ordvariation (värdet 3,4) är verkligen ganska upprepande till sin karaktär. Texten är i stort sett en berättelse, där de två huvudpersonernas namn förekommer mycket ofta som subjekt.

Den text i nian som har högst ordvariation presenteras här med ett citat:

Sanning eller lögn?

(text 14)

När är det okej att ljuga? Det är en fråga som de flesta ställer till sig själva varje dag. Jag tycker att det är okej med en lögn ibland. Fast endast om man inte sårar en annan person. Ibland kan man använda en lögn för att sätta sig själv i en bättre position. Då är det oftast så att man trampar en eller flera personer på tårna. Det är fel, Det finns bra saker med lögner också. Man kan använda sig av en ”vit lögn” för att en person inte ska bli sårad av sanningen. Det är okej att man gör så om man inte är ute efter att rädda sitt eget skinn.

En lögn för mig är när man håller undan sanningen för någon eller några för att inte råka illa ut själv. Det är nog den vanligaste orsaken till att man ljuger. En lögn kan också vara när man skyddar en person från sanningen för att undvika att den personen blir sårad.

Jag skulle vilja påstå att det är omöjligt för en person att säga att den aldrig ljuger. Alla ljuger någon gång. Det är bara syftet bakom lögnen som skiljer.

Som framgår av texten medger också denna nivå av ordvariation att många ord upprepas.

Ordvariationen kan också beräknas utifrån båda årskursernas texter som korpusar. Då har femmornas texter 18 unika ord/100 ord och niornas texter 10 unika ord/100 ord.

4.4 Sammanfattning

Genomgången av ordvariationen och tätheten i texterna visar att femmorna – överraskande nog – har större täthet i sina texter. Kanske har de hjälp av att deras ämne är mera sakorienterat än niornas, något som kan stimulera användningen av nominala referenter. Ordvariationen är större i niornas texter, liksom användningen av pronomen. Båda dessa drag kan förklaras av att niorna skriver längre texter. Det enda drag som pekar på att niorna har utvecklats längre som skribenter är förekomsten av flerordsfraser. Där har niorna ett marginellt försprång före femmorna.

5. Texternas struktur

Femmorna och niorna skriver samma *texttyp*, argumenterande text, vilket här ses som en underkategori av diskursiv text. De skriver dock olika *genrer*, insändare respektive debattinlägg. Båda textmaterialen är hämtade från liknande situationer, skrivandet av uppgifter inom det nationella provet i svenska. Som de föregående avsnitten av denna rapport har visat finns det dock stora skillnader mellan de båda textmaterialen. Inför detta sista undersökningskapitel är frågan nu hur man lämpligast jämför dessa båda textmaterial, när det gäller den överordnade strukturen i texterna. I detta kapitel, liksom i det föregående, ligger tjugo texter från varje årskurs till grund för analyserna.

5.1. Ett användbart analysbegrepp

Som tidigare nämnts (jfr 2.4) finns ett par kategoriseringsbegrepp som ligger nära till hands för jämförelser av texters helhet. I första hand är det *genre* och *textaktivitet* som kan komma ifråga. Begreppet *genre*, som brukats flitigt inom olika discipliner under de senaste decennierna, blir alltmera svårfångat. Jag använder begreppet som det används i den nyretoriska traditionen¹⁰, och så som det också blivit kodifierat inom den svenska sakprosaforskningen (Ledin 1996 och Ledin & Selander 2003), dvs. begreppet tar fasta på att genren fyller en kommunikativ funktion och att den är igenkännbar och namngiven av brukarna (Nyström 2000), vilket är ett enklare sätt att säga att genren är socialt situerad.

Svagheten i detta genrebegrepp är att det inte så väl låter sig användas som homogeniseringsbegrepp för textjämförelse, eftersom det inte primärt utgår från de textuella dragen. Det behövs alltså ett kompletteringsbegrepp som tar fasta på textens uppbyggnad. I min undersökning av gymnasisters texter (Nyström 2000) valde jag att använda begreppet *texttyp*, så som det definieras av bl.a. Werlich (1983). Werlichs *texttypologi* tar fasta på dimensionerna personorientering och tidsorientering och kategoriserar texter i fyra, ganska breda, grupper utifrån vilka av dessa dimensioner som strukturerar texterna. Ett avgörande kriterium för denna indelning i *texttyper* är vilka slags verb som används.

I senare tids undersökningar av elevtexter har, som nämnts, den australiensiska genrepedagogikens sätt att se på genre kommit att få genomslag i analyskategorierna. Begreppet *genre* definieras inom genrepedagogiken som: ”a staged, goal-oriented, purposeful activity in which speakers engage as members of our culture” (Martin 1984:25). Beskrivningen *staged* innebär att en genre är uppbyggd av mer eller mindre obligatoriska steg. Här ligger alltså innebörden i

¹⁰ För en diskussion om skillnaden mellan nyretoriskt och genrepedagogiskt genrebegrepp, se Holmberg u.u.

begreppet genre närmare texttyp än vad det nyretoriska genrebegreppet gör. Den australiensiska genreskolans *genre* tar fasta på hur texten ska organiseras i moment eller steg, som gör att texten kan *åstadkomma* det som avses. I denna förståelse av begreppet genre avspeglas den systemisk-funktionella grammatikens fokus på att människor *gör* något med sitt språk.

Genrepedagogikens uppbyggnad i steg har operationaliserats och använts för beskrivningar av elevtexter i exempelvis naturorienterade ämnen (af Geijerstam 2006). I det nu pågående projektet *Text- och kunskapsutveckling i skolan* (TOKIS) använder man både begreppen *genre* och *textaktivitet* som olika aspekter av textbeskrivningen (Holmberg u.u.). Att man använder två begrepp beror förstås på att man vill ringa in både den sociala situationen och den textuella strukturen i de texter som analyseras. Begreppet *textaktivitet* är det som närmast tar fasta på genreskolans uppdelning i genresteg, och har den fördelen som analyskategori att den också kan överföras till skrivundervisningen, eftersom textaktiviteterna är fattbara och meningsfulla för elever och lärare.

I beskrivningen av begreppet textaktivitet (TA) så som begreppet används inom TOKIS urskiljer Holmberg (2005:132 ff.) fem grundläggande TA: *instruktion*, *ställningstagande*, *berättelse*, *beskrivning* och *förklaring*, var och en med sin typiska struktur. För de argumenterande texter som ska behandlas här är det textaktiviteten *ställningstagande* som är mest relevant. De steg som enligt Holmberg (2005:133) utförs inom denna textaktivitet är *åsi^{kt}skäl^{slut}kläm*.¹¹ Sådana texter som bara består av en enda textaktivitet kallas för *enkla genrer*, och till denna grupp räknar Holmberg insändaren (2005:134). Flera texter kräver dock en växling mellan olika textaktiviteter; dessa utgör då *komplexa genrer*, och dit bör man nog räkna debattinlägget.

Jag har valt att använda textaktivitet som analysenhet i mina studier av elevernas argumenterande texter. Jag utgår från antagandet att insändarna typiskt består av en textaktivitet, nämligen ställningstagandet, och att niornas debattinlägg innehåller flera textaktiviteter. Mitt förhållningssätt i textanalysen är dock induktivt och jag inleder med att presentera närläsningar av två av texterna, en från var och en av årskurserna, innan jag övergår till att diskutera möjligheten att jämföra hela materialen utifrån textaktivitetsbegreppet.

¹¹ Notationen med ^{skäl} används bland annat i Hedeboe & Polias 2008.

5.2 Textaktiviteter i en insändare

Den insändare jag valt att närläsa presenteras här med hjälp av valda delar:

Våran miljö...

(text 13)

Har du någon gång tänkt på hur våran miljö är?

Det kan jag berätta. Varenda dag kommer det ut avgaser från fabriker överallt. Och vi använder el mer än vi behöver. Vi bryr oss heller inte om djuren. Nästan alla sminkaffärer har testat sitt smink på djur. [...]

Om ni vill hjälpa till, börja med en gång att återvinna era saker och släng ert skräp i soptunnan. [---] Ta hand om naturen istället för att förstöra den. Ingen tjänar på det. Så fråga er själva, är världen perfekt? Nej det är den inte men snälla, förstör inte naturen mer, hjälp den istället.

Karolina

Insändaren är ett ganska typiskt exempel på materialet från femman. Här syns till exempel det direkta tilltalet och signaturen som gör att femmornas texter som grupp ger intryck av att bättre ansluta till den fiktiva situationen än niornas. Texten är längre än genomsnittet, med sina 166 ord, men har en lägre meningslängd än genomsnittet. Dessa båda värden pekar på att texten är välskriven; den är lång och har struktur i meningsindelningen, vilket inte är självklart i årskurs 5.

Texten är indelad i tre stycken, om man väljer att se den inledande tilltalsraden som ett självständigt stycke. Dessa tre stycken skulle kunna rubriceras som *tilltal*, *lägesbeskrivning* respektive *uppmaning*. Särskilt i det andra stycket är karaktären renodlad: här beskrivs naturens situation. I det tredje stycket är texten inledningsvis uppmanande, medan den så småningom övergår till en mera dialogisk karaktär.

Som hjälp för att avgöra vilka textaktiviteter som utförs i texten kan vi exempelvis se på verben. Inom genrepdagogen används den funktionella grammatiken som metaspråk i skolans textsamtal. Också i den här typen av textanalyser kan den funktionella grammatiken vara en resurs, varför jag väljer den terminologin. I anslutning till verben frågar jag då vilka processer det är som förekommer i texten? Här skiljer jag (efter Holmberg & Karlsson 2006:78) på fyra grundläggande processer: *materiella*, *relationella*, *verbala* och *mentala*. Naturligtvis förekommer flera olika slags processer inom en text, men en text – eller ett avsnitt – domineras vanligtvis av ett slags process, och blandningen mellan olika typer skiljer sig åt mellan olika textaktiviteter (Holmberg 2005:138). De materiella processerna uttrycks i *handlingar eller händelser*, de relationella i *tillstånd*, verbala processer anger *kommunikation* och mentala till sist *förnimmelser* av olika slag.

I den aktuella insändaren dominerar de materiella processerna. De varvas dock glest – och systematiskt – med verbala. I uppställningen nedan anges den

dominerande processtypen i högerspalt, medan ett förslag till textaktivitet ges i vänsterspalt.

Insändare

Textaktivitet	Text	Processtyp
Introduktion till fråga	Har du någon gång <i>tänkt</i> på hur våran miljö är? Det <i>kan jag berätta</i> .	mental/verbal
Beskrivning	Varenda dag <i>kommer</i> det <i>ut</i> avgaser från fabriker överallt. Och vi <i>använder</i> el mer än vi behöver. Vi <i>bryr oss</i> heller <i>inte</i> om djuren. Nästan alla sminkaffärer <i>har testat</i> sitt smink på djur ...	materiell
Handling	Om ni <i>vill hjälpa till, börja</i> med en gång att <i>återvinna</i> era saker och <i>släng</i> ert skräp i soptunnan ...	materiell
Skäl/utveckling av argument	Jag <i>försöker inte säga</i> att världen kommer bli perfekt, men den kommer bli bättre.	verbal
Handling	Så <i>cykla mer</i> och <i>åk bil</i> mindre	materiell
Slutkläm	Så <i>fråga</i> er själva, <i>är</i> världen perfekt? Nej det <i>är</i> den inte men <i>snälla</i> , förstör <i>inte</i> naturen mer, <i>hjälp</i> den istället.	verbal, relationell

Genomgången visar, som redan antytts, att texten domineras av materiella processer. Nitton av de 30 verbfraserna i texten uttrycker sådana. De verbala processerna, som är näst vanligast, fyller en viktig funktion i texten som ett slags ram, där avsändaren kommunicerar med mottagaren. Deltagarna i texten, som är knutna till de olika processerna, är avsändarens *jag*, som är talare i de verbala processerna, och ett slags kollektivt *vi* respektive *ni*, som är aktörer i de materiella processerna.

Om man i stället ser på textens interpersonella struktur (Holmberg & Karlsson 2006:32 ff.) och frågar sig vilka språkhandlingar som förekommer i texten så framträder en annan sida av insändarens karaktär. Den vanligaste språkhandlingen i skriven text i allmänhet är *påståendet*. Andra typer är *frågor*, *uppmaningar* och *värderande påståenden*. I Karolinas insändare ovan dominerar också påståendet som språkhandling, men det är en svag dominans. I texten

finns tre frågor och elva uppmaningar, vilket ger texten en starkt dialogisk karaktär. Här är det frågan om ett avsändarjag som talar direkt till sina läsare.

I en sista ansats att använda den funktionella grammatikens metaspråk för att karaktärisera texten, innan jag återvänder till textaktiviteterna, vill jag titta på textens bindningsmekanismer. Precis som fallet är i de flesta berättelser domineras texten av utvidgning genom tillägg, det som ofta kallas *additiv konnektion* (Hellspong & Ledin 1997:89, Nyström 2001:101) med *och* som vanligaste bindeord. Också motsatsbindning förekommer, liksom olika typer av kausal konnektion: ”Jag försöker inte säga att världen kommer bli perfekt, *men* den kommer bli bättre. *Så* cykla mer och åk bil mindre.” Många meningar i texten står dock utan sambandsmarkörer. Skribenten litar på att läsaren själv kan konstruera sambandet i texten.

Att textens verbala processer domineras av handlingar och händelser tyder på att skribenten utnyttjat tekniker från det berättande skrivandet, eftersom handlingar och händelser vanligtvis dominerar textaktiviteten *berättelse*. Användningen av komparativ och kausal konnektion vetter dock mot ett mera resonande skrivande, närmast förknippat med den textaktivitet som här kallas *förklaring* (jfr avsnitt 5.1.). De många uppmaningarna är det som ger texten dess karaktär av insändare, men det går knappast att säga att Karolinas text är en enkel genre – som alltså består bara av en textaktivitet – och att denna textaktivitet skulle vara *ställningstagande*. Uppenbarligen räcker inte den tänkta beskrivningsmodellen av insändare till för just denna text.

I *Genrebyrån* (Hedeboe & Polias 2008:54), som är en svenskspråkig beskrivning av genrepedagogiken, används också en beskrivning av genrer som uppbyggda av steg. Deras beskrivning av argumenterande genre¹² innehåller både obligatoriska och icke-obligatoriska steg. De icke-obligatoriska sätts här inom parentes:

(Introduktion till fråga/ämne)^Åsikt/tes^Motivation/argument^Utveckling av argument^(Motargument)^(Konklusion eller rekommendation)

Denna mera fylliga beskrivning av en argumenterande genre kanske bättre kan beskriva den aktuella insändaren från årskurs 5? Från Hedeboe & Polias genrebeskrivning lånar jag steget *Introduktion till fråga*, som väl beskriver det första draget i insändaren. Det därpå följande stycket är en *beskrivning* och därefter följer ett drag som jag kallar *handling*, hämtat från textaktiviteten *instruktion*. Det avsnitt som domineras av verbala processer, efter den första handlingssekvensen, kan ses som ett slags *utveckling av argument*, eller *skäl*, med TOKIS terminologi. Om man kallar det avslutande steget i texten för *slutkläm* eller *konklusion/rekommendation* spelar kanske ingen större roll. Det

¹² I enlighet med den australiensiska genrepedagogiken betyder genre här närmast framställningsform, alltså ett slags texttyp. Beskrivningen är inte knuten till en social situation.

avgörande är att texten slutar så som en argumenterande genre respektive ett ställningstagande bör göra enligt de båda beskrivningsmodeller som prövats här.

I den granskade insändaren finns emellertid också inslag av *beskrivning*, en textaktivitet som hör hemma till exempel i berättelser, och av *instruktion*. I de avsnitt som jag kallat *skäl* finns en fyllig utveckling av argumenten och förklaringar till varför man bör handla som texten föreslår. De här inslagen vittnar på sätt och vis om att texten har skrivits av en skribent som både kan dra lärdom av tidigare skrivande (berättelser) och klarar av textaktiviteter som behövs i kommande (utredande texter). Det kan man se som positiva signaler om en skrivförmåga i utveckling.

De långa sekvenserna av uppmaningar i texten fyller sin funktion. De många frågorna och uppmaningarna engagerar läsaren och är goda egenskaper för en insändare. Till det läsarengagerande bidrar också det konkreta innehållet med många materiella processer och den tydliga avsändarrösten. Exempelskribenten Karolina har alltså skrivit en insändare som väl kommunicerar med den tilltänkta läsaren och hon har dragit nytta av flera olika textaktiviteter i den processen.

5.3 Textaktiviteter i ett debattinlägg

Trots att det visade sig vara mera problematiskt än väntat att använda begreppet textaktiviteter för att beskriva insändaren, ska jag på motsvarande sätt göra en närläsning av ett debattinlägg från årskurs 9. Den text jag har valt för detta är en lång text, 916 ord. Så här inleds texten.

Sanning eller lögn?

(text 19)

Kan vi lita på vad som sägs och skrivs i dagens samhälle? Ska man tro sina ögon och öron? Idag frågar sig många om det är rätt eller fel att ljuga. Vi ser nog alla olika på den frågan, men jag tänkte försöka skriva ner hur jag ser på saker och ting. Ibland kan det bara vara nödvändigt. Det beror ofta på vilket sammanhang det är och vilket samvete man har.

Man kan nästan aldrig veta vad eller vem man ska tro på. Man tycker att tv och media ljuger oss rakt upp i ansiktet. Se bara på reklamer, till exempel. Hur vet man om de talar sanning eller ej? Människorna inom den branshen får allt att verka så bra, men när det väl kommer till köpet är det något helt annat som gäller. Hur pass mycket ska sanningen hållas undan för oss? Jag tycker det är fel. En reklam ska hjälpa människor med köp – de ska tala sanning.

På samma sätt som den text som närlästes i föregående avsnitt är denna representativ för sin årskurs. Niornas texter liknar ju varandra så till vida att de är ganska långa och att de har stora likheter med den skolgenre som brukar kallas utredande uppsats. I den aktuella texten är meningarna ganska korta, med en genomsnittlig längd på 11,8 ord. I texten finns 10 fråge- eller utrops-

konstruktioner. När det gäller täthet och andel pronominala nominalfraser ligger texten nära medelvärdena för årskursen. Textens sista stycke lyder som följer:

Det jag vill ha sagt med denna text är att det ofta kan vara svårt att lita på saker och ting, trots att man ibland måste. Lögner kan göra saker och ting både värre och bättre. Hur både sanning och lögn kan skada. Så, tänk alltid efter, innan du tänker ljuga, på vad konsekvenserna kan bli.

Med lögn kanske man kan ta sig framåt i livet, men man kan aldrig vända tillbaka.

Den avslutande meningen i texten är ett ryskt ordspråk som har hämtats från texthäftet (*Vidgade vyer*, s. 9), och ger texten en ganska typisk avrundning för en utredande uppsats. Avsändarens inställning till det ämne som just avhandlats är modifierad – hon har vägt för och emot.

Texten är indelad i sexton stycken av något varierande längd. Styckeindelningen används som ett verktyg för att organisera texten, som har en ganska systematisk struktur. Stycke 1 och 2 kan beskrivas som *introduktion till frågan*. Därefter kommer tre på varandra följande sekvenser uppbyggda av en *exempelberättelse* och därav dragna *slutsatser*. Den första berättelsen, som handlar om att inte kunna ljuga för sin mamma, inleds i stycke 3 och avslutas med slutsatsen i stycke 6. Exempelberättelse 2, den för årskursen prototypiska om att ljuga om kamraternas kläder, avhandlas i styckena 7–11 och den sista, som är något mindre fokuserad och egentligen två separata exempel, avhandlas i styckena 12–14. I stycke 15 och 16, det avsnitt som citerats ovan, kommer textens *slutkläm* eller konklusion.

Exempelberättelserna har alltså en avgörande roll i detta debattinlägg och det gör att det måste vara fråga om en komplex genre, alltså en som består av mer än en textaktivitet.

Om man ser på vilka processer som utförs i texten, en del av textens ideationella struktur, så är det påfallande hur många relationella (*är, var*) och mentala (*menar, tycker, älskar, fruktar, tror på*) processer som förekommer. Materiella processer är den klart vanligaste processtypen i texter i allmänhet (Holmberg & Karlsson 2006:84), men här utgör de bara en dryg fjärdedel av processerna. Förklaringen är förstås att inte många konkreta handlingar förekommer i den här texten. De handlingar som genomförs är ofta verbala (*säger, ljuger*). Tonvikten ligger på resonemang och upplevelser av handlingar, som också de är abstrakta, eftersom det är frågan om att ljuga respektive att tala sanning. I nedanstående uppställning gör jag på motsvarande sätt som för insändaren ovan ett schema över textaktiviteter och processtyper, i delar av texten.

Debattinlägg

Textaktivitet	Text	Processtyp
Introduktion till fråga	Kan vi <i>lita</i> på vad som <i>sägs</i> och <i>skrivs</i> i dagens samhälle? Ska man <i>tro</i> sina ögon och öron? Idag <i>frågar</i> sig många om det <i>är</i> rätt eller fel <i>att ljuga</i> . Vi <i>ser</i> nog alla olika på den frågan, men jag <i>tänkte försöka skriva</i> ner hur jag <i>ser</i> på saker och ting.	Mental och verbal
Åsikt	Ibland kan det bara <i>vara</i> nödvändigt. Det <i>beror</i> ofta på vilket sammanhang det <i>är</i> och vilket samvete man har. [...]	Relationell
Åsikt + skäl	Jag <i>tycker</i> det <i>är</i> fel. En reklam <i>ska hjälpa</i> människor med köp – de <i>ska tala</i> sanning. [...]	Mental och relationell
Poäng (avslutar berättelse)	Det <i>finns</i> vissa människor man bara <i>inte kan ljuga</i> för. Jag kunde till exempel <i>inte ljuga</i> för mamma. Så <i>tror</i> jag att andra också <i>känner</i> . Det är svårt att <i>ljuga</i> för någon man älskar. [...]	Relationell/ verbal/mental
Slutkläm	Det jag <i>vill ha sagt</i> med denna text <i>är</i> att det ofta <i>kan vara svårt att lita på</i> saker och ting, trots att man ibland <i>måste</i> . Lögner kan <i>göra saker och ting både värre och bättre</i> . Hur både sanning och lögner <i>kan skada</i> . Så, <i>tänk alltid efter</i> , innan du <i>tänker ljuga</i> , på vad konsekventerna <i>kan bli</i> . [...]	Verbal/mental

I uppställningen ovan, där exempelberättelserna i stort sett uteslutits, är det påfallande hur liknande processtyperna är genom hela texten. De materiella processerna är i huvudsak begränsade till de stycken som är exempelberättelser.

Vilka som är deltagare (Holmberg & Karlsson 2006:102) i den här texten är något mera komplicerat än i insändaren (jfr avsnitt 5.2). Eftersom de materiella processerna är så pass få, finns det inte så många *aktörer* i texten. Det finns desto fler *upplevare*: en tröja kan vara ”något av det fulaste *man sett*”, ”*den som lyssnar njuter* mer ... om man späder på sanningen”, ”*vi ser* alla olika på den frågan”. Exempelen visar att upplevarna ofta tar den grammatiska formen av pronomina uttryck. Dessa pronomina uttryck har ofta vag referens, som i typfallet *man*. Men också andra ord och uttryck som tar rollen som deltagare i texten har vag extension: ”den som lyssnar”, ”människan”, ”personen”. Som nämnts tidigare är detta ett ganska vanligt drag i niornas debattinlägg. I det här aktuella fallet är 44 % av textens nominala referenter pronomen, inte sällan *man*. Kombinationen av deltagare som är vagt definierade och många verbala och mentala processer ger texten ett slags svävande karaktär, till exempel i denna mening ”Man kan nästan aldrig veta vad eller vem man ska tro på”.

Den deltagare som är tydligast i texten är *jag*, som ofta har rollen som *talare*: ”jag tänkte försöka skriva”, ”jag tycker det är fel”, ”det kan jag nog tycka”. I stycke 3–5, där den första exempelberättelsen avhandlas, har *jag* också rollen som *aktör* och som *upplevare*. Det beror på att den exempelberättelsen skildras som självupplevd, i motsats till de andra exempelberättelserna som skildras fiktivt.

Om man studerar textens interpersonella struktur kan man konstatera att den vanligaste språkhandlingen i texten är *påståendet*. Här finns också åtta *frågor*, några av dem entydigt riktade till läsaren: ”kan vi lita på vad som sägs och skrivs i dagens samhälle?” Andra har även en textstrukturerande funktion. ”Är det okej? Ja, det kan jag nog tycka”. Inom ramen för en av exempelberättelserna finns ett värderande påstående: ”Fy fan! Det var den mest malätta tröjan jag sett!” I vissa sekvenser av texten modifieras språkhandlingarna. Det gäller påståendesatserna, där adverbiala uttryck av olika slag markerar att påståendena gäller mer eller mindre ofta, eller är mer eller mindre sannolika. Denna modalitet bidrar ytterligare till att textens budskap blir ganska vagt. Tydligast syns kanske detta i avslutningen:

Det jag vill ha sagt med denna text är att det *ofta* kan vara svårt att lita på saker och ting, trots att man *ibland* måste. Lögner kan göra saker och ting *både värre och bättre*.

Hur binds då detta debattinlägg samman till text? Styckeindelningen visar att det finns en struktur där sexton små stycken bygger upp textens helhet. Ytterligare en struktur, som inte visas grafiskt i texten, är att dessa sexton stycken bildar fem större enheter, där exempelberättelserna bildar tre huvuddelar som inramas av inledning och avslutning (jfr ovan). På sats- och meningsnivå är konnektionen glest markerad i texten. Vanligast förekommande är den *kausala*, vilket förstärker intrycket att detta är en resonerande text. Men konnektionen varierar också systematiskt med de olika textaktiviteterna. I exempelberättelserna markeras additiv konnektion: ”Mamma [...] Hon var klok *och* kom

alltid med goda råd. *Dels* berättade jag för mitt eget samvete, men det kändes *också* som att jag hade ljugit för henne”. De förklarande partierna, däremot, kännetecknas alltså av kausalitetsmarkörer:

Ett dåligt samvete är något många fruktar. *Därför* vill de inte ljuga, men gör det ändå. Ofta när man ljuger vet man inte om det, eller så menar man inget illa. Själv tycker jag att det kan vara okej att undanhålla sanningen *om* den skadar. Sanning är inte alltid menad att bli sagt. Man måste fundera på *om* den alltid hjälper.

Tämligen vanlig är också *adversativ* konnektion, som bidrar till att mildra framställningen genom att olika alternativ framhålls: ”Ofta när man ljuger vet man inte om det, *eller* så menar man inget illa.”

För att sammanfattande kommentera textaktiviteterna i detta debattinlägg så kan man säga att här finns tre tydliga textaktiviteter: ställningstagande, berättelse och förklaring. Liksom i insändaren (5.2) finns här både drag som pekar framåt i skrivutvecklingen och som drar nytta av väl inövad kompetens. De berättande inslagen är här klart avgränsade delar i texten, och det framgår tydligt vad berättelserna har för funktion i texten som helhet. Drag från textaktiviteten *ställningstagande* förekommer i inledning och avslutning, men också interfolierat i berättelserna. Gränsen mellan ställningstagande och förklaring är ofta svår att dra i texten vilket kan ha flera förklaringar. Modifieringarna mildrar påståendena, deltagarna i texten – varken avsändarjaget eller deltagarna i tänkta exempel – träder inte fram så tydligt och till sist dominerar kausal konnektion över jämförande konnektion. Det är tre drag som gemensamt bidrar till att texten vacklar mellan resonemang/förklaring och ställningstagande.

5.4 Enkla eller komplexa genrer?

Närläsningarna av de båda texterna har visat att textaktiviteter inte entydigt är ett användbart verktyg för analys av texters överordnade struktur. Det är svårt att hantera långa texter, som kan ha repetitiv karaktär ungefär så som debattinlägget i 5.3 repeterar exempelberättelser och dess respektive slutsatser. Det repetitiva momentet ingår ju i en hierarkisk struktur, som är svår att åskådliggöra med hjälp av textaktivitetsbegreppet. Det visar sig också att redan ganska korta texter av tämligen unga skribenter, såsom insändaren i avsnitt 5.2 kan blanda steg från olika textaktiviteter på ett komplext sätt. Min hypotes att femmornas insändare skulle vara exempel på enkla genrer avvisades ju av närläsningen i 5.2.

Uppdelningen i *enkla* respektive *komplexa* genrer, som föreslås av Holmberg (2005) ger dock en möjlighet att granska också ett relativt stort textmaterial. Trots de brister som analysen i textaktiviteter har visat vill jag ändå pröva om det är möjligt att se systematiska skillnader mellan de båda årskursernas textmaterial genom att granska dem med avseende på antal textaktiviteter. Jag har i den granskningen helt och hållet följt den beskrivning av textaktiviteter som ges i Holmberg 2005:132 ff. och huvudsakligen lagt en granskning av texternas

processer, språkhandlingar och *konnektion* till grund för min indelning. En kategorisering av texter innebär alltid en förenkling, och även om indelningen inte motsvarar texternas komplexitet ger en sträng kategorisering en möjlighet att se drag i texterna som skulle kunna ses som skillnader i skrivutveckling. I tabell 2 redovisas resultatet av granskningen, i den vänstra av de båda huvudkolumnerna.

Tabell 2. Genrekomplexitet och förekomst av tes. Båda årskurserna.

	Antal textaktiviteter		Åsikt eller tes	
	Enkla genrer	Komplexa genrer	Saknar tes	Innehåller tes
Åk 5	12	8	4	16
Åk 9	1	19	4	16
Totalt	13	27	8	32

Tabell 2 visar att betydligt fler av texterna i årskurs 5 än i årskurs 9 utgörs av enkla genrer. Exempel på sådana texter som kategoriserats som enkla genrer har redan visats, till exempel i avsnitt 3.1.1 (årskurs 5, text 42). Den texten är en renodlad *beskrivning* enligt den modell som använts här. Om man grupperar texterna på detta sätt kan man alltså se ett tydligt tecken på hur skrivförmågan utvecklas mellan årskurs 5 och årskurs 9. I femman använder flera elever bara en textaktivitet i sin insändare – hela texten präglas alltså av ett enda framställningssätt – medan eleverna i nian utnyttjar en vidare repertoar av textaktiviteter i sitt skrivande.

I tabell 2 redovisas också en annan granskning av materialet. Den textaktivitet som huvudsakligen efterfrågas i det argumenterande skrivandet är *ställningstagandet*. I textaktiviteten ställningstagande ingår tre drag enligt Holmberg (2005:133): *åsikt*, *skäl* och *slutkläm*. I flera av texterna ingår dock inte alla tre dragen, utan ett av dragen i textaktiviteten ställningstagande kan ingå, vanligtvis då *åsikten*, eller *tesen*. I retorisk tradition, och i det normerande sammanhanget kring de nationella proven i svenska, anges ofta tesen vara det minimala kravet på en argumenterande text. Jag har därför lagt en förekomst av *tes* till grund för att textaktiviteten *ställningstagande* ingår i texterna, även om textaktiviteten inte är fullt utvecklad. Som framgår av tabell 3 är det lika många texter i femman som i nian som saknar tes.

Det finns en systematisk skillnad mellan årskursmaterialen som inte framgår av tabellen, och det är att niornas texter som regel har *ställningstagande* som utvecklad textaktivitet, medan femmornas texter kan ha bara en åsiktsformulering, ett slags embryo till textaktivitet. I det absoluta minimalfallet är rubriken utformad som en tes, medan texten i sin helhet är en annan textaktivitet, nämligen *beskrivning*, vilken är den vanligaste textaktiviteten i femmornas texter. Ett exempel på det är följande text:

Bry dig om naturen!

(Årskurs 5, text 7)

Allt för mycket skräp ligger på gatorna i Sverige. Allt för lite folk bryr sig om detta. [...] Man måste skärpa sig, nedskräpning skadar barn och djur. Skräp skadar alla.

Texten i detta exempel har klassificerats som textaktiviteten *beskrivning*. Rubriken har dock formen av en åsikt, och texten som helhet har därför klassificerats som en komplex genre, trots att inte textaktiviteten *ställningstagande* har utvecklats utöver rubrikens formulering. Text 7 i femmornas material är det enskilda exempel där textaktiviteten *ställningstagande* är minst utvecklad.

Textaktiviteten *beskrivning* är påfallande vanlig i femmornas material. Det ligger inte i linje med uppgiften, utan är möjligen en konsekvens av att eleverna har getts möjlighet att arbeta med faktabeskrivande texter som stimulansmaterial och att deras skrivande har påverkats mycket av det (jfr Nyström Höög 2009). Att texterna är enkla genrer behöver alltså inte alls betyda att de enbart är *ställningstaganden*. Jag har därför gjort en genomgång av materialet också med avseende på vilka textaktiviteter som används. Indelningen har också här gjorts efter Holmberg 2005:133. Den eftersträvade textaktiviteten i båda uppgifterna kan sägas vara *ställningstagande*. Resultatet av genomgången av de 40 texterna visas i tabell 3.

Tabell 3. Typ av textaktiviteter i texterna

	Ställningstagande	Beskrivning	Instruktion	Förklaring	Berättelse
Åk 5	16	11	3	1	-
Åk 9	15	3	-	18	10
Totalt	31	14	3	19	10

På samma sätt som i tabell 2 har också ofullständigt utvecklade *ställningstaganden* fått ligga till grund för bedömningen att texten innehåller denna textaktivitet. Som framgår av tabellen ingår, med detta beräkningssätt, *ställningstaganden* i de flesta av materialets texter. Helt förväntat ser det så ut i båda årskursernas texter. Däremot skiljer sig årskursernas material åt distinkt när det gäller vilka andra textaktiviteter som förekommer. *Berättelser*, som vi sett förekommer som exempelberättelser, förekommer bara i de äldre elevernas texter. Man kan säga att berättelsen som strategi i argumenterande text är ett mönster som utvecklas sent under skoltiden. *Beskrivningar*, som är så vanliga i femmornas texter, saknas nästan helt i niornas. Däremot är *förklaringen* den vanligaste textaktiviteten i niornas texter.

Förklaringen innehåller prototypiskt stegen *problem*, *utredning* och *slutsats* (Holmberg 2005:133). Så här kan det se ut i niornas texter:

Vad är sanning? Är det samma sak som ärlighet? Det måste det vara, för om man är ärlig säger man ju sanningen hela tiden. Men är det så bra egentligen? Om en kompis frågar: ”Är min tröja snygg?”, vad ska du svara då? [...]

Jag vet att du kanske nu tänker att det finns ett tredje alternativ, kompromiss. Mitt råd till dig är: glöm det! Det är aldrig en bra kombination att tala sanning och ljuga samtidigt. Om du säger: ”den är jättefin på dig, men den är inte riktigt min stil”, så är det 1% chans att hon tror dig. Det bästa rådet jag kan ge dig i detta sammanhanget är att dra en vit lögn. Det har nog alla sagt någon gång i livet.

Sekvenser av detta slag finns alltså i 18 av de 20 studerade texterna från årskurs 9, vilket gör att materialet som sådant mera har karaktär av problemutredning än av debattinlägg. Sett i relation till frånvaron av samma drag i femmornas texter kan man kanske säga att beskrivningen är ett första steg på väg mot förklaringen. Beskrivningen säger hur något *är*; förklaringen hur något är *om* vissa villkor gäller eller vad följderna blir *om* något görs. Niorna har alltså, vilket är förväntat, förvärvat förmågan att genomföra mera komplicerade textaktiviteter än de yngre barnen.

Sett i relation till uppgiften att skriva ett debattinlägg kan man säga att niorna inte har träffat helt rätt, med sina förklaringar. Analysen av textaktiviteter bekräftar alltså det resultat som analysen av texternas makrostruktur (se 3.1.1 och 3.2.3) gav. Det kan finnas flera förklaringar till det. En ytlig förklaring kan vara att den föreslagna rubriken i niornas uppgift, Sanning eller lögn?, inte ger särskilt mycket stöd till ett argumenterande skrivande.

En viktigare förklaring ligger säkert i skolans textkultur och i elevernas upplevelse av generella krav i skrivuppgifter. De äldre eleverna har lärt sig att resonera, i bästa fall klokt och utförligt, om viktiga allmänmänskliga frågor. Av skolundervisningen som helhet har de säkert lärt sig att det språkligt goda resonemanget väger tyngre än anpassningen till en fiktiv kommunikations-situation. Och det är kanske inte så dåligt?

5.5 Sammanfattning

Försöket att se på texternas helhet, och utifrån textstrukturerna se hur skrivutvecklingen tar sig uttryck från årskurs 5 till årskurs 9 visar att det är svårt att finna bra metoder för sådana jämförelser. Analysen av textaktiviteter är svår att använda för annat än kvalitativa studier, men polariteten enkla–komplexa genrer visade sig användbar för att bekräfta skillnader i det aktuella materialet.

Sammanfattningsvis kan man säga att både femteklassare och niondeklassare skriver komplexa genrer, men att *nästan alla* gör det i nian, medan bara *drygt hälften* gör det i årskurs 5. I denna redovisning ska man ändå våga in att bedömningen har gjorts generöst, så att också ansatser till textaktiviteter räknats som förekomster – ett förhållningssätt som gynnat femteklassarna, eftersom det

bara är hos dem ansatser till textaktiviteter finns. Skillnaden mellan årskurserna är alltså snarast större än vad siffrorna anger.

Också när det gäller *vilka* textaktiviteter som förekommer i texterna är det en tydlig skillnad mellan materialen. Medan femmornas texter i regel är beskrivande, är niornas texter främst förklarande. Ingen av årskurserna skriver alltså egentligen utpräglat argumenterande, vilket är intressant, men niornas texter ligger närmare vuxenlivets bruksprosatexter.

6. Diskussion

Genomgången av femmornas och niornas argumenterande texter från de nationella proven 2007 väcker flera intressanta frågor. Alldeles uppenbart sker det en betydande skrivutveckling under de fyra skolår som ligger mellan mätpunkterna. Niorna skriver betydligt längre texter – och något längre meningar, även om variationen inom årskurserna också är stor. I nian förmår eleverna i större utsträckning tillämpa retoriska strategier, som till exempel användning av frågor för att strukturera texten. De äldre eleverna skriver också i större utsträckning komplexa genrer, dvs. de växlar mellan flera olika textaktiviteter, och de använder mera avancerade textaktiviteter än femmorna, åtminstone om man går med på premissen att förklaring är en mera krävande textaktivitet än beskrivning. I niornas texter är också de för textinnehållet så viktiga nominala referenterna flerordsfraser i något högre utsträckning än i femmornas. Det pekar på att niorna har lärt sig att koncentrera textinnehållet bättre än sina yngre kamrater.

Huvudfrågan i den här rapporten har varit i vilken utsträckning elevernas texter visar en tilltagande diskursivitet från skolans mellanår till grundskolans sista år. Utifrån en sådan utgångspunkt kan man säga att undersökningens resultat är positivt. Niornas texter visar verkligen en högre grad av diskursivitet än femmornas. Textaktiviteten förklaring, som ju dominerar niornas texter, hör tydligt hemma inom det diskursiva skrivandet. Till de diskursiva dragen vill jag även räkna koncentrationen av innehåll till flerordsfraser.

6.1 Är femmornas texter bättre än niornas?

Ett par resultat pekar dock i motsatt riktning, och det väcker förstås frågor. Man hade kunnat vänta sig att niornas texter också skulle ha en högre grad av innehållslig täthet än de yngre elevernas. Istället är det alltså tvärtom. Vad kan då det bero på? En tänkbar förklaring är att provinnehållet har missgynnat niorna i just den undersökta provomgången – eller i just den skrivuppgift som jag har valt att undersöka. Rubriken ”Sanning eller lögn?” anknyter som nämnts inte så tydligt till det överordnade provtemat *Vidgade vyer* (jfr avsnitt 3.2). Eleverna måste göra en ganska avancerad läsning av texterna i provhäftet om de ska få hjälp till detta ämne. De flesta tvingas nog lita till egna erfarenheter. Om man tänker sig den förklaringen har eleverna i nian kanske inte haft tillräckligt med stoff att skriva *om*, och texterna har därför blivit allmänna och lite innehålls-glesa. Eleverna i femman har ju fått ett rent sakorienterat ämne att arbeta med, och det alstrar lättare många konkreta innehållsord.

En annan förklaring skulle kunna vara att eleverna i nian arbetar med en mera komplicerad texttyp än femmorna. I nian skriver de förklarande resonemang och försöker reda ut centrala livsfrågor. Eleverna tvingas alltså lägga mycket energi

på att konstruera förklarande text och också på att formulera tankar kring ett abstrakt tema. Dessa krävande tankeprocesser skulle kunna medföra att ordnivån i texterna blir lidande. Det bör man i så fall se som ett utvecklingsdrag; det är naturligt att tidigare inövade färdigheter kan få stå tillbaka medan andra nyare färdigheter provas. För att söka en förklaring till varför femmornas texter har mera nominalt innehåll än niornas bör man undersöka ytterligare texter från årskurs 9, gärna sådana där skrivuppgiften har mycket stöd i texthäftet.

Det andra draget där femmornas texter faktiskt kan ses som mera utvecklade än niornas, är anpassningen till den anvisade genren. Femmornas texter ser i större utsträckning ut som insändare än vad niornas liknar debattinlägg. Det märks framför allt i texternas inledning och avslutning, där femmorna tydligare riktar sig till en tänkt mottagare och är tydligare i sin uppmanande karaktär. Vad det kan bero på låter sig inte så enkelt förklaras. En tänkbar förklaring kan ligga i den textkultur som eleverna under sin grundskoletid skolas in i. Vid det nationella provet i årskurs 9 konkurrerar förmodligen olika normföreställningar för eleverna, eftersom de har hunnit få erfarenhet av vilket slags skrivande som så att säga ”betalar sig” i betygshänseende. En tänkbar föreställning kan vara att produktivitet lönar sig, så att det är viktigt att skriva långt. En annan föreställning kan vara att resonemangets kvalitet är viktigare än anpassning till den anvisade genreformen och kommunikationssituationen. Det är i så fall mycket troligt att eleverna tänker strategiskt och väljer att satsa på att skriva texter som snarare liknar utredande uppsatser än debattinlägg.

6.2 Vilka krav bör man ställa på elevernas texter?

Hur viktigt är det då att texterna vid det nationella provet träffar den anvisade genren och liknar debattinlägg? Sett utifrån de riktlinjer som finns i provmaterialets bedömningsanvisningar är det ganska viktigt. Så här formuleras det under rubriken ”Analys av ämnet” (Ämnesprov. Svenska/Svenska som andraspråk. Årskurs 9. Bedömningsanvisningar s. 32).

Det debattinlägg som eleven skriver till sin lokaltidning ska övertyga läsarna om varför sanning eller lögn är att föredra. [...] I ett debattinlägg förväntas eleven föra ett genomtänkt resonemang och argumentera för sina åsikter. [...] Vid utprövningarna har de flesta elever presterat relativt kortfattade texter. Då ett debattinlägg kan vara såväl en lång som en kort text bör bedömningen inriktas på hur väl eleven lyckas i sin argumentation. Viktigt är dock att det inte enbart blir en kort insändare med obearbetade känslouttryck. Att texten ska kunna användas i en lokaltidning ställer relativt höga krav på en vårdad stil och en text med ett tydligt budskap som lätt kan uppfattas av läsarna.

Som framgår av citatet förankras kvalitetskraven här i den angivna kommunikationssituationen. Det är med hänsyn till genren som det är viktigt att texten får en viss längd, att argumenten utvecklas och att formella brister begränsas. Det är

givetvis viktiga egenskaper i texter som med stöd i genreformen efterfrågas här. Men det är svårt att skriva en text i en fingerad situation. Också betydligt mera kompetenta skribenter kan misslyckas. Det visar till exempel Olle Josephson i en undersökning av inträdesprov till språkkonsultlinjen (1996). I samma artikel kritiserar Josephson också skolpraktiken med dess fingerade kommunikations-situationer och menar att det finns en större inlärningspotential i att låta elever skriva sådana (diskursiva) texter som situationen i skolan ger upphov till, och att låta detta skrivande kompletteras med ett slags textanalys som explicitgör genreskrivandets mekanismer.

Frågan om hur viktigt det är att träffa den anvisade genren är på inget sätt lika entydig som frågan om innehållslig täthet. Självklart ska eleverna skolas i att skriva innehållsrika texter. Frågan om genreanpassning är mera frågan om en skrivpedagogisk grundsyn. Vilket slags texter som ska ges prioritet i skolans skrivundervisning är en fråga som nog bör hållas ständigt aktuell. Niondeklassarna i den undersökning som redovisats här har lärt sig att skriva förklarande texter om viktiga frågor. Det kunde på sätt och vis vara en rimlig målnivå för grundskolans skrivundervisning, i alla fall sett ur ett demokratiskt perspektiv.

Undersökningar av elevers skrivande i andra ämnen (af Geijerstam 2006) visar att texter och skrivande inte blir föremål för någon konkret undervisning, åtminstone inte i naturorienterade ämnen. Eleverna görs heller inte medvetna om vilket slags texter de ska sträva efter att skriva. Ur skrivpedagogiskt perspektiv är det förstas sorgligt att en potentiellt skrivutvecklande situation förslösas i skolan, medan man i svenskämnet formulerar skrivuppgifter för att åstadkomma skrivträning. Frågan om vad som skulle hända med elevers skrivförmåga och genrekompetens i en situation där man systematiskt tog till vara de skrivsituationer som naturligt uppstår i skolan förtjänar att undersökas.

Ytterligare ett skäl att hålla liv i debatten om vilket slags texter som bör skrivas i skolan är den skillnad som framkommer mellan svenskt skolskrivande och till exempel australiensiskt i genrebaserade skrivhandböcker (t.ex. Schleppegrell 2004, Hedeboe & Polias 2008). I svenskundervisningen har tidnings-texterna en stark ställning, men den sortens skrivande verkar ovanlig i genrepedagogisk tradition. Tidningsskrivandet kännetecknas av att det har en stor och heterogen mottagargrupp, samt av en viss expressivitet. Inom genrepedagogiken arbetar man mera medvetet med akademiska (eller akademiskt förberedande) genrer. Frågan om hur svensk skrivundervisnings genrekultur förhåller sig till andra traditioners förtjänar också ytterligare belysning. I samband med detta kunde man också önska sig en svenskspråkig skrivhandbok, med förankring i svensk undervisningstradition, och med beaktande av såväl genre som texttyp – eller om man så vill textutformning och social situering.

6.3 Hur ser behovet av skrivundervisning ut?

Niorna har kommit längre i sin skrivutveckling än vad femmorna har gjort; det råder det ingen tvekan om, åtminstone inte på gruppnivå. Finns det då någon möjlighet att i femmornas texter avläsa behov av skrivundervisning? Ja, i genomgången av textaktiviteter framhölls att textaktiviteterna i femmornas texter ibland inte är utvecklade, utan bara antyds. Här finns alltså ett uppenbart behov av explicit skrivundervisning som är inriktad på hur man utvecklar en textaktivitet i olika moment. För sådan undervisning har begreppet textaktivitet en klar potential, och det blir intressant att följa de klasser där en sådan terminologi används.

En annan uppenbar brist i elevernas texter, i båda årskurserna, är att de egentligen inte är särskilt argumenterande. Argumentation är ett specialfall av diskursiv text och det kräver specifika strategier. För att kunna skriva argumenterande behöver man såväl kunskap om texttypen som kunskap om hur man genomför de olika dragen i texterna. Möjligen är de svaga argumenterande dragen i de insändare och debattinlägg som undersökts här vittnesbörd om en alltför implicit skrivundervisning.

Litteratur

- Beard, Roger, 2000: *Developing Writing 3–13*. London: Hodder & Stoughton.
- Berge, Kjell Lars m.fl., 2005: *Norske ungdommers skrivekompetanse*. Vol. I och II. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergh Nestlog, Ewa, 2009: *Perspektiv i elevtexter. Skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*. (Licentiatavhandling i Svenska språket med didaktisk inriktning.) Växjö universitet: Institutionen för humaniora.
- Blåsjö, Mona, 2004: *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. (Stockholm studies in Scandinavian Philology 37.) Stockholm.
- Chrystal, Judith-Ann & Ekvall, Ulla, 1999: Planering och revidering i skolskrivande. I: *Svenskans beskrivning 23. Förhandlingar vid Tjugotredje sammankomsten för svenskans beskrivning*. Göteborg den 15–16 maj 1998, utg. av L-G. Andersson m.fl. Lund: Lund University Press. S. 57–76.
- Ciolek Laerum, Beatrice, 2009: *Elever skriver och lärare bedömer. En studie av elevtexter i åk 9*. (Svenska i utveckling 25.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Dysthe, Olga, 1996: *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Evensen, L.S., 2005: Perspektiv på innehåll? Relieff i ungdomsskoleelevers eksamensskrivning. I: Berge, Kjell Lars m.fl., 2005: *Norske ungdommers skrivekompetanse*. Vol. I och II. Oslo: Universitetsforlaget. S. 191–236.
- Freedman, Aviva & Pringle, Ian, 1988: Why students can't write arguments. I: *Language and Literacy from an educational perspective*. Vol. II: In schools, red. av Neil Mercer. Milton Keynes: Open University Press, s. 233–242.
- Garne, Birgitta, 2004: Språkförmågan – hur kan den bedömas? I: *Att visa vad man kan. En samling artiklar om ämnesproven i år 5*. Stockholm: Skolverket. S. 127–140.
- Garne, Birgitta & Strömquist, Siv, 1980: Visst kan flickor få femmor! I: *Elevsvenska*, red. av Kent Larsson. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 12.) Lund: Studentlitteratur. S. 61–83.
- af Geijerstam, Åsa, 2006: *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. (Studia Linguistica Upsaliensia 3.) Uppsala.
- Gibbons, Pauline, 2009: *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Halliday M.A.K. & Mathiesen, Christian, 2004: *An introduction to Functional Grammar*. London: Arnold Publishers.
- Hedeboe, Bodil & Polias, John, 2008: *Genrebyrån. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hedeboe, Bodil, u.u.: Tracing primary school children's language development with UAM Corpus Tool. Manus för publicering i *Journal of Writing Research*.

- Hellspong, Lennart & Ledin, Per, 1997: *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hertzberg, Frøydis, 2006: Genreskrivning under senare skolår: att berätta räcker inte. I: *Det hänger på språket*, red. av Louise Bjar. Lund: Studentlitteratur. S. 295–316.
- Holmberg, Per, 2005: Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I: *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*, red. av Inger Lindberg & Karin Sandwall. (ROSA. Rapporter om svenska som andraspråk 7.) Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk. S. 129–147.
- Holmberg, Per, u.u.: Genrepedagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärares klassrum. I: C, Falk, A. Nord & R. Palm (utg.), *Svenskans beskrivning 30*. Stockholm. [Även tillgänglig från <http://www.svenska.gu.se/forskning/forskningsprojekt/tokis/>]
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin, 2006: *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. (Ord & stil. Språkvårdssamfundets skrifter 37.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hultman, Tor G., 1994: Hur gick det med OVIX? I: *Språkbruk, grammatik och språkförändring. En festskrift till Ulf Teleman 13.1 1994*. Lund. S. 55–64.
- Hultman, Tor G. & Westman, Margareta, 1977: *Gymnasistsvenska*. (Skrifter utgivna av Svenskläraryöreningen 167.) Lund.
- I vått och torrt. Texthäfte till det nationella ämnesprovet för årskurs 5, vårterminen 2007 och 2008, engelska, matematik, svenska och svenska som andraspråk*. Stockholm: Skolverket.
- Josephson, Olle, 1996: Det betydelselösa tidningsspråket. I: *Samspel & variation. Språkliga studier tillägnade Bengt Nordberg på 60-årsdagen*, utg. av Mats Thelander m.fl. Uppsala. S. 185–197.
- Karlsson, Anna-Malin, 1997: Textnormer i och utanför skolan – att skriva insändare på riktigt och på låtsas. I: *Svenskans beskrivning 22*, utg. av Gisela Håkansson m.fl. Lund. S. 172–186.
- Kursplan för Svenska. SKOLFS 2000:135. Hämtad från www.skolverket.se/091201.
- Ledin, Per, 1996: *Genrebegreppet – en forskningsöversikt*. (Rapport nr 2 från projektet Svensk sakprosa.) Lund.
- Ledin, Per, 1999: Att sätta punkt. Hur elever på låg- och mellanstadiet använder meningen i sina uppsatser. I: *Språk och stil* nr 8, NF. Uppsala. S. 5–47.
- Ledin, Per & Selander, Staffan, 2003: Institution, text och genre. I: *Teoretiska perspektiv på sakprosa*, red. av Boel Englund & Per Ledin. Lund: Studentlitteratur. S. 91–122.
- Ledin, Per m.fl. Text- och kunskapsutveckling i skolan. (TOKIS). Projektbeskrivning hämtad från <http://www.svenska.gu.se/forskning/forskningsprojekt/tokis/>
- Lindqvist Grinde, Janne, 2008: *Klassisk retorik för vår tid*. Lund: Studentlitteratur.

- Lötmarker, Lena, 2004: *Krian i förvandling. Uppsatsämnen och skrivanvisningar för läroverkets svenska uppsatsskrivning*. (Lundastudier i nordisk språkvetenskap A 61.) Lund: Institutionen för nordiska språk.
- Martin, J.R., 1984: Language, register and genre. I: *Children writing: a reader*, red. av F. Christie. Geelong, Victoria.
- Martin, J.R., 1992: *English text*. Philadelphia: John Benjamins.
- Martin, J.R., 1993: Life as a noun: Arresting the universe in science and humanities. I: *Writing science: Literacy and discursive power*, red. av M.A.K. Halliday & J.R. Martin. Pennsylvania: University of Pittsburgh Press. S. 166–202.
- Melin, Lars & Lange, Sven, 2000: *Att analysera text. Stilanalys med exempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, Nils-Erik, 2002: *Skriv med egna ord. En studie av lärprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. (Avhandlingar från lärarutbildningen vid Malmö högskola 3.) Malmö: Malmö högskola.
- Norberg Brorsson, 2007: *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. (Studier från Örebro i svenska språket 2.) Örebro.
- Nyström, Catharina, 2000: *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. (Skrifter utgivna vid Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 51.) Uppsala.
- Nyström, Catharina, 2001: *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning*. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 32.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Nyström, Catharina, 2002: Vilka texter ska skolan satsa på? Några tankar om hur skrivundervisning kan organiseras i gymnasieskolan. I: *Svenskläraren* nr 1–2, 2002. S. 35–38.
- Nyström, Catharina, 2003: *Argumentera! En presentation av gymnasisters texter i databasen ARGUS*. (Svenska i utveckling nr 19. FUMS Rapport nr 209.) Uppsala.
- Nyström Höög, Catharina, 2009: Avtryck av arbetsprocessen. Webbtexter som inspiration till insändare i skolår 5. I: *Sjätte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Muntlighetens möjligheter – retorik, berättande, samtal*. Uppsala 27–28 november, red. av Anne Palmér m.fl. Uppsala. S. 110–118.
- Ohlsson, Maria, 2001: *Säker stil eller rätt i sak? En studie i gymnasisters analyser av en enkät*. (Svenska i utveckling nr 16. FUMS Rapport nr 204.) Uppsala.
- Ohlsson, Maria, 2004: Hur blir en text rolig? I: *Att visa vad man kan. En samling artiklar om ämnesproven i år 5*. Stockholm: Skolverket. S. 157–173.
- Olevar, Helena, 1999: *"Tonårsliv". En pilotstudie av 60 elevtexter från standardproven för skolår 9 åren 1987 och 1996*. (Svenska i utveckling nr 11. FUMS Rapport nr 194.) Uppsala.

- Palmér, Anne & Östlund-Stjärnegårdh, Eva, 2005: *Bedömning av elevtext: en modell för analys. Svenskämnet i år 8, 9 och gymnasiet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Schleppegrell, Mary, J., 2004: *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. London & Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sjöberg, Ulrika, 2004: Spännande berättelser om kattliga äventyr. I: *Att visa vad man kan. En samling artiklar om ämnesproven i år 5*. Stockholm: Skolverket. S. 143–155.
- Svensson, Jan, 1995: Den diskursiva texten. I: *Medietexter och medietolkningar*, red. av Claes-Göran Holmberg & Jan Svensson. Nora: Nya Doxa. S. 163–188.
- Svensson, Jan, 1996: Det offentliga samtalet. Några utvecklingslinjer mot slutet av det 20:e århundradet. I: *Svenskan i tusen år. Glimtar ur svenska språkets utveckling*, red. av Lena Moberg & Margareta Westman. Stockholm: Norstedts. S. 142–162.
- Säljö, Roger, 2000: *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande*. Stockholm: Prisma.
- Werlich, Egon, 1983: *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Vidgade vyer. Texthäfte till det nationella ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk för grundskolan år 9 och specialskolan år 10, vårterminen 2007*. Stockholm: Skolverket.
- Wiksten Folkeryd, Jenny, 2006: *Writing with an Attitude. Appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. (Studia Linguistica Upsaliensia 5.) Uppsala.
- Ämnesprov. Svenska och svenska som andraspråk. Årskurs 5. Vårterminen 2007 och vårterminen 2008*. Stockholm: Skolverket.
- Ämnesprov. Svenska/Svenska som andraspråk. Årskurs 9 vårterminen 2007. Bedömningsanvisningar*. Stockholm: Skolverket.
- Ämnesprov. Svenska/Svenska som andraspråk. Årskurs 9 vårterminen 2007. Delprov C. Skrivuppgifter*. Stockholm: Skolverket.
- Ämnesprov. Svenska/Svenska som andraspråk. Årskurs 9 vårterminen 2007. Lärarinformation*. Stockholm: Skolverket.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva, 1997: *Skriva debattartiklar i skolan – går det? Om texttypen debattartikel i nationella prov*. (Svenska i utveckling nr 6. FUMS Rapport nr 186.) Uppsala.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva, 2002: *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 57.) Uppsala.

De senaste årens FUMS-rapporter

2000

197. Catharina Nyström: Ledfamiljer och referentrelationer. En modell för analys av referensbindning tillämpad på gymnasisttexter. (Svenska i utveckling nr 14.) 59 s.
198. Angela (Karstadt) Falk: Relatives in contact: On relativization strategies in Swedish-English language contact. (SoLiD nr 12.) 52 s. (Tryckt år 2008.)
199. Kerstin Lagrell: Växa i skrivandet. Om förhållningssättet till de yngre skolbarnens skrivutveckling. (Svenska i utveckling nr 15.) 70 s.
200. Ulla Melander Marttala & Carin Östman: Svensk dramadialog under tre sekler – en projektbeskrivning. (Svensk dramadialog nr 1.) 20 s.
201. Jasmina Bolfek Radovani: Attityder till svenska dialekter – en sociodialektologisk undersökning bland vuxna svenskar i Tierp, Östersund, Linköping, Trollhättan och Malmö. (SoLiD nr 13.) 125 s.

2001

202. Ulla Melander Marttala & Siv Strömquist: Korpusen svensk dramadialog. Användarhandbok. (Svensk dramadialog nr 2.) 115 s.
203. Ulla Melander Marttala: Hur dialogisk är dramadialog? Repliklängd i svenska dramer. (Svensk dramadialog nr 3.) 20 s.
204. Maria Ohlsson: Säker stil eller rätt i sak? En studie i gymnasisters analyser av en enkät. (Svenska i utveckling nr 16.) 45 s.

2002

205. Anne Palmér: Röster i samspel. Analys av gymnasieelevers radioprogram. (Svenska i utveckling nr 17.) 59 s.
206. Orla Vigsø: Parti og vælgere. Studier i svensk partipolitisk kommunikation 1991–2001. (SoLiD nr 14.) 89 s.
207. Siv Strömquist: Svensk dramatik på svenska scener under tre sekler. (Svensk dramadialog nr 4.) 35 s.
208. Helena Andersson: Svenska som första- och andraspråk – en jämförande studie av texter från skolår 9. (Svenska i utveckling nr 18.) 97 s.

2003

209. Catharina Nyström: Argumentera! En presentation av gymnasisters texter i databasen ARGUS. (Svenska i utveckling nr 19.) 61 s.
210. Katharina Hallencreutz: Särskrivningar och andra skrivningar i elevspråk. (Svenska i utveckling nr 20.) 101 s.
211. Olov Lönnqvist: Judas Redivivus. Svenskt talspråk i ett versdrama från 1614. (Svensk dramadialog nr 5.) 112 s.
212. Tordis Gisladdottir: Språkvanor och språkattityder hos isländska invandrare i Sverige. (SoLiD nr 15.) 102 s.

2004

213. Ulla Melander Marttala: Män och kvinnor i dramadialog från två sekler. (Svensk dramadialog nr 6.) 41 s.

2005

214. Birgitta Emanuelsson: Gatus – ett multietniskt ungdomsspråk i Uppsala. (SoLiD nr 16.) 85 s.
215. Maria Eklund Heinonen: Godkänd eller underkänd? Hur processbarhetsteorin kan tillämpas vid muntliga språktester av andraspråksinlärare. (Svenska i utveckling nr 21.) 59 s.

2006

216. Theres Bellander: Ringa ett telefonsamtal eller logga in på chatten? Ungdomars kommunikation i tal och skrift via nya och traditionella medier. (SoLiD nr 17.) 91 s.
217. Sara Larsson: Sexistiska strukturer och kvinnliga språkbrukares skilda strategier. En diskussion med utgångspunkt i tre empiriska studier. (SoLiD nr 18.) 30 s.
218. Inger Gröning: Interaktion och lärande i flerspråkiga klasser. (Svenska i utveckling nr 22.) 89 s.
219. Eva Östlund-Stjärnegårdh: Att förmedla egna och andras tankar. Om gymnasisters källhantering i det nationella provets skrivuppgift (Svenska i utveckling nr 23.) 52 s.
220. Olov Lönnqvist, 2006: Likt och olikt i 1600-talets skoldrama. Jämförelser mellan fyra pjäser, främst mellan Tisbe och Judas Redivivus. (Svensk dramadialog nr 7.) 73 s.
221. Ulla Melander Marttala, 2006: Samtal och scenmiljö i svenska dramer. (Svensk dramadialog nr 8.) 60 s.

2007

222. Ulla Melander Marttala, 2007: Studenters möte med universitetets språkmiljö. (SoLiD nr 19.) 70 s.

2008

223. Görel Bergman-Claeson, 2008: Monologer, avsidesreplik och direkt publikttal i svensk dramatik under tre sekler. (Svensk dramadialog nr 9.) 126 s.
224. Stroh-Wollin, Ulla, 2008: Dramernas svordomar – en lexikal och grammatisk studie i 300 års svensk dramatik. (Svensk dramadialog nr 10.) 194 s.
225. Wesslén, Karin, 2008: Processkrivande – en etablerad metod på gymnasiet? (Svenska i utveckling nr 24.) 55 s.

2009

226. Ciolek Laerum, Beatrice, 2009: Elever skriver och lärare bedömer – en studie av elevtexter i åk 9. (Svenska i utveckling nr 25.) 60 s.

2010

227. Palmér, Anne, 2010: Att bedöma det muntliga. Utvärdering av ett delprov i gymnasieskolans nationella kursprov, Svenska B. (Svenska i utveckling nr 26.) 61 s.
228. Nyström Höög, Catharina, 2010: Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9. (Svenska i utveckling nr 27.) 62 s.

Rapportserien Svenska i utveckling

1. Margareta Andersson, 1995: Prov i modersmålet. En översikt över centralt utarbetade prov i Sverige och nio andra länder. (= FUMS Rapport nr 176.) 40 s.
2. Catharina Nyström, 1996: Skrivandet, kursplanerna och läromedlen. En studie av gymnasie-skolans läromedel i svenska 1970–1995. (= FUMS Rapport nr 178.) 52 s.
3. Birgitta Garne, 1996: Att pröva skrivförmågan med nationella prov. En presentation av proven i svenska för skolår 2 och 5. (= FUMS Rapport nr 180.) 55 s.
4. Birgitta Garne & Anne Palmér, 1996: Samspel och Kommunikation – om utvecklandet av nationella kursprov i svenska för gymnasieskolan. (= FUMS Rapport nr 182.) 73 s.
5. Orla Vigsø, 1996: Valgplakaten som kommunikation og marketing. (= FUMS Rapport nr 183.) 56 s.
6. Eva Östlund-Stjärnegårdh, 1997: Skriva debattartiklar i skolan – går det? Om texttypen debattartikel i nationella prov. (= FUMS Rapport nr 186.) 40 s.
7. Hanna Sofia Öberg, 1997: Referensbindning i elevuppsatser. En preliminär modell och en analys i två delar. (= FUMS Rapport nr 187.) 109 s.
8. Björn Melander, 1998: Inskickat och registrerat – sammanställning av uppgifter rörande de nationella proven i svenska vår- och höstterminen 1996 samt vårterminen 1997. (= FUMS Rapport nr 188.) 53 s.
9. Annika Persson, 1998: Texten och inspirationskällan. En studie av förlagans betydelse för elevers fria textproduktion i skolår 5. (= FUMS Rapport nr 191.) 42 s.
10. Anne Palmér, 1999: Tankar om tal – lärares och elevers syn på muntlig framställning i undervisning och bedömning. (= FUMS Rapport nr 193.) 57 s.
11. Helena Olevard, 1999: ”Tonårsliv”. En pilotstudie av 60 elevtexter från standardproven för skolår 9 åren 1987 och 1996. (= FUMS Rapport nr 194.) 28 s.
12. Eva Östlund-Stjärnegårdh, 1999: Principen och praktiken. En enkätundersökning av lärares syn på bedömning av gymnasieelevers texter. (= FUMS Rapport nr 195.) 40 s.
13. Catharina Nyström & Maria Ohlsson (red.), 1999: Svenska på prov. Arton artiklar om språk, litteratur, didaktik och prov. (= FUMS Rapport nr 196.) 150 s.
14. Catharina Nyström, 2000: Ledfamiljer och referentrelationer. En modell för analys av referensbindning tillämpad på gymnasisttexter. (= FUMS Rapport nr 197.) 59 s.
15. Kerstin Lagrell, 2000: Växa i skrivandet. Om förhållningssättet till de yngre skolbarnens skrivutveckling. (= FUMS Rapport nr 199.) 70 s.
16. Maria Ohlsson, 2001: Säker stil eller rätt i sak? En studie i gymnasisters analyser av en enkät. (= FUMS Rapport nr 204.) 45 s.
17. Anne Palmér, 2002: Röster i samspel. Analys av gymnasieelevers radioprogram. (= FUMS Rapport nr 205.) 59 s.
18. Helena Andersson, 2002: Svenska som första- och andraspråk – en jämförande studie av texter från skolår 9. (= FUMS Rapport nr 208.) 97 s.
19. Catharina Nyström, 2003: Argumentera! En presentation av gymnasisters texter i databasen ARGUS. (= FUMS Rapport nr 209.) 61 s.
20. Katharina Hallencreutz, 2003: Särskrivningar och andra skrivningar i elevspråk. (= FUMS Rapport nr 210.) 101 s.
21. Maria Eklund Heinonen, 2005: Godkänd eller underkänd? Hur processbarhetsteorin kan tillämpas vid muntliga språktester av andraspråksinlärare. (= FUMS Rapport nr 215.) 59 s.

22. Inger Gröning, 2006: Interaktion och lärande i flerspråkiga klasser. (= FUMS Rapport nr 218.) 89 s.
23. Eva Östlund-Stjärnegårdh, 2006: Att förmedla egna och andras tankar. Om gymnasisters källhantering i det nationella provets skrivuppgift. (= FUMS Rapport nr 219.) 52 s.
24. Karin Wesslén, 2008: Processkrivande – en etablerad metod på gymnasiet? (= FUMS Rapport nr 225.) 55 s.
25. Ciolek Laerum, Beatrice, 2009: Elever skriver och lärare bedömer – en studie av elevtexter i åk 9. (= FUMS Rapport nr 226.) 60 s.
26. Palmér, Anne, 2010: Att bedöma det muntliga. Utvärdering av ett delprov i gymnasieskolans nationella kursprov, Svenska B. (= FUMS Rapport nr 227.) 61 s.
27. Nyström Höög, Catharina, 2010: Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9. (= FUMS Rapport nr 228.) 62 s.

Beställning

FUMS-rapporter (SoLiD, Svenska i utveckling, Svensk dramadialog) kan beställas från:

FUMS

Box 527

751 20 UPPSALA

Telefon: 018-471 12 92

E-post: fums@nordiska.uu.se

Besöksadress: Thunbergsvägen 3L