

Vi ger inte det som studenterna behöver

– om undervisningen som omger det vetenskapliga skrivandet

Bo Norlund

Fakulteten för Lärande och samhälle, Centrum för akademiskt lärarskap, Malmö universitet

Abstract

Det stora flertalet utbildningar examineras genom att de studerande ska visa upp den akademiska färdigheten via ett självständigt arbete i form av en uppsats.

Undervisningen om den akademiska texten är dock sedan länge ett uppmärksammat problem, inte minst med tanke på den högst aktuella breddad rekryteringsfrågan.

Svårigheterna med att tillägna sig ett akademiskt skriftspråk utgör ett hinder för många och det är vårt uppdrag som lärare att hjälpa studenterna med problemet.

Syftet med denna artikel är att beskriva de förväntningar som vi lärare har på språket i studenternas inlämningar och hur undervisningen som bedrivs för att stödja dem i deras skrivande ser ut. Målet är att lyfta ett problem som jag anser att vi lärare inom högre utbildning är väl medvetna om, men verkar skjuta på framtiden. Jag vill i denna artikel hävda att vi som undervisar inte tar problemet med studenters skrivande på allvar. Bevisen för detta ser vi framför oss när högarna av examinationsarbeten hamnar på vårt skrivbord.

Abstract

The vast majority of programs are examined by having students demonstrate academic skills through independent work in the form of essays. However, teaching about the academic text has long been a noteworthy problem, not least in view of the most current issue of widening participation. The purpose of this article is to describe the expectations that we teachers have in the language of students' submissions and what the teaching that is conducted to support them in their writing looks like. The goal is to raise a problem that I believe we teachers in higher education are well aware of, but are not taking care of at the moment. In this article, I claim that we teachers do not take the problem of students' writing seriously. We can see the evidence for this when the piles of marking and grading essays and exams end up on our desk.

“Språket är akademikerns arbetsredskap och såväl under studietiden som i arbetslivet ska akademikern ha ett bra skriftspråk.”

(Rienecke & Stray Jørgensen 2008, s.373)

En av de kompetenser som studenter måste tillägna sig under sin studietid är skriftspråkskompetensen – förmågan att formulera sig i skrift. I kursplaner och kursbeskrivningar återfinns mer eller mindre uttalade krav (”Följande krav ska uppfyllas för respektive betygsnivå ...”) på den skriftspråkskompetens som kommer att krävas för att uppnå lärandemålen. Formuleringar som återkommer i lärandemålen är ”visa kännedom om akademiskt skrivande”¹ och ”visa färdighet att presentera

¹ För hänvisningar till exempel tagna från kursplaner, kurs- och uppgiftsbeskrivningar anges endast referensen *Malmö universitet*.

vetenskap i skrift”. En del av formuleringarna är mindre entydiga och kan därför synas vara öppna för olika tolkning.

[...] krävs att arbetet har läsbart skriftspråk, är logiskt uppbyggt [...] För väl godkänt, att arbetet utöver vad som ovan fastställts, är välskrivet och har hög läsbarhet.
(Malmö universitet)

Det finns också exempel på formuleringar som visar på en ambition att hjälpa studerande med att tillägna sig de nödvändiga kunskaperna om skrivandet.

Vidare är det viktigt att erbjuda studenterna kommunikationsteoretiska och digitala redskap för att skapa beredskap i relation till den kommunikativa praktiken som rör förmågan att återkoppla och kommunicera bedömning genom tal, skrift och dokumentation.
(Malmö universitet)

Själv har jag undervisat och diskuterat det akademiska skrivande i drygt 20 år nu. Jag har undervisat både handledare, lärare och studenter på alla nivåer, inom både naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga program. Det finns flera frågor som ställs av från både studenter och lärare, direkt eller indirekt, under mina föreläsningar om den vetenskapliga texten. En av frågorna är: *Vilken vetenskap pratar du om?* Frågan är relevant och det är viktigt att den uppmärksammas. Texter som skrivs inom olika vetenskapliga discipliner kan se olika ut. Teologiska uppsatser ser inte ut som statsvetenskapliga uppsatser och tekniska skiljer sig från medicinska och så vidare. Här om råder det ingen tvekan. Frågan är bara vilka de faktiska skillnaderna är och om de tydliggörs för studerande. Behovet blir ännu tydligare om vi lyfter frågor som rör den så kallade breddade rekryteringen som i sin beskrivning framhåller att ett ”pedagogiskt nytänkande [ska] prägla undervisningen, inte minst för att ge studenter med olika bakgrund bästa möjliga förutsättningar för lyckade studier” (Lindquist 2017). Det torde vara tämligen okontroversiellt att påstå att skriftspråkskompetensen och hjälpen att införskaffa denna måste ingå som en del i detta givande av förutsättningar.

Syftet med denna artikel är tvåfaldigt. Å ena sidan är syftet att beskriva vad en skriftspråkskompetens innefattar. Å andra sidan är syftet att diskutera den undervisning som bedrivs gällande det akademiska skrivandet. Kanske kan denna diskussion till och med fungera som ett incitament till förändring.

Maria Lindgren sammanfattar föreliggande artikels springande punkt med sin formulering i boken *Den skrivande studenten* från 2005.

Jag menar också att det är problematiskt för att vi universitetslärare många gånger inte heller har den text- och skrivkompetens som krävs för att undervisa och handleda studenter.
(Lindgren 2005, s.49)

Vad är en vetenskaplig text?

En vetenskaplig text varierar i formspråk beroende på syfte och mål. Uppsatsen och den vetenskapliga artikeln är de texter som de flesta förknippar med akademiska studier. Det stora flertalet utbildningar examineras genom att de studerande ska visa upp den akademiska färdigheten via ett självständigt arbete i form av en uppsats. Den textform som vanligen används för att kommunicera forskningsresultat är däremot den vetenskapliga artikeln. Mina erfarenheter visar dock att försvinnande få lärare diskuterar de skillnader som finns mellan dessa två textformer på sina kurser.

Studenterna ska läsa olika vetenskapliga texter under sina studier. De ska framför allt läsa vetenskapliga artiklar, men de ska examineras via ett uppsatsskrivande. För att tydliggöra de färdigheter som vi kräver av våra studenter, ska jag här inledningsvis försöka definiera vad vi menar med en vetenskaplig text, eller åtminstone försöka återge hur vi i undervisningen beskriver den.

Ett sätt att beskriva den vetenskapliga texten är genom att titta på den yttre formen, layout, rubriker och disposition. Den yttre formen borde vara tämligen oproblematisk både för lärare och studerande att beskriva och förstå. Dispositionen i den vetenskapliga texten är förhållandevis rigid. Många lärare delar också ut mer eller mindre utförliga (och mer eller mindre pedagogiska) *manualer* (mer om dessa nedan) för hur de vill att studenternas uppsatser ska disponeras, vilka rubriker som ska finnas med och korta beskrivningar på vad avsnitten ska innehålla.

I en första beskrivning kan denna yttre form delas in i tre delar. *Den första delen* har till syfte att kontextualisera – att sätta in läsaren i ämnet; den ska tydliggöra syftet med studien, vad den vill åstadkomma och i vilka teoretiska grundprinciper studien gör sitt avstamp. Rubriker som vi finner i denna del är till exempel: Inledning, Syfte, Problemformulering och Forskningsbakgrund.

I *den andra delen* behandlas undersökningen, studien. I denna del beskriver författaren sin egen forskning, både genomförande (metod) och resultat. De rubriker som används här varierar beroende på ämne, men vanliga rubriker är Material och metod och Resultat.

I *den tredje och avslutande delen* ska det som behandlats i del ett och två diskuteras och analyseras. Den avslutande delen binder så att säga ihop teoridelen och det resultat som erhållits genom den egna forskningen. Vanliga rubriker i denna del är: Diskussion, Sammanfattning, Konklusion.

Ett annat sätt att beskriva den vetenskapliga texten på, är det sätt som Jarrick och Josephsson gör i sin bok *Från tanke till text – en språkhandbok för uppsatsskrivande studenter* (Jarrick och Josephsson 1996). Deras beskrivning av den vetenskapliga texten görs genom att peka på den vetenskapliga stilens särdrag. Den vetenskapliga texten beskrivs utifrån fyra så kallade intertextuella kännetecken: *opersonlighet*, *precision*, *koncentration* och *organisation*.

Opersonligheten har att göra med de stilgrepp som används för att framhålla den vetenskapliga textens objektivitet. Ett exempel som författarna ger handlar om *jag-formen*.

”Forskaren skriver inte om sig själv i texten (t.ex. *jag-form*) utan hänvisar istället till t.ex. metodologiska ansatser och forskningsresultat.” (Jarrick och Josephsson 1996, s.16)

Med *precision* åsyftas hur författaren fördelar, komprimerar och preciserar, den information som ska ges med hjälp av det vetenskapliga språkets konventioner. Författarna nämner bland annat språkliga bestämmningar, till exempel skillnaden mellan formuleringar som ”hur jag valt inriktning i min undersökning” och ”undersökningens inriktning”. Den språkliga precisionen innefattar också syntaktiska särdrag. Ett exempel på ett sådant är så kallad höger- och vänstertunga meningar. Jämför meningarna:

Jag beskrev undersökningens inriktning, utgångspunkt och underliggande behov i detalj.

Undersökningens inriktning, utgångspunkt och underliggande behov beskrevs av mig i detalj.

Den första av de två meningarna beskrivs som högertung och den andra som vänstertung. Vänstertyngden (markerad med kursivering) utgörs av det som kommer före det finita verbet (beskrevs) i meningen. Den *koncentration* som Jarrick och Josephsson beskriver handlar om de tekniker som används för att hela tiden *hålla sig till sak* och inte sväva ut tankarna i texten. "Författaren pladdrar inte om ditt och datt; [...]" (Jarrick och Josephsson 1996, s.16).

Det fjärde och sista kännetecknet, *organisationen*, tar fasta på textens transparens. Den organisation som här åsyftas, och som enligt Jarrick och Josephsson (1996) kännetecknar den vetenskapliga texten, är bland annat att det redan från början i texten görs tydligt vad och hur forskaren ämnar göra, till vilket syfte och hur resultatet ser ut. Detta krav på organisation, menar författarna, är något som den vetenskapliga texten är förhållandevis ensam om. Det som presenteras genom forskning är ofta komplicerat och svårgenomträngligt. Det ställs således krav på en disposition som hjälper till att tydliggöra forskarens tankar för läsaren.

Språkriktighet och textriktighet

Avviker skribenten från genremönstret förfelar texten sitt syfte.

(Josephson 2001, s. 3)

Språkriktighet innefattar det som vi normalt benämner som skriftspråkskonventionerna, eller mer vardagligt som "skrivregler". *Textriktigheten* innefattar textgenre och texttyper². Förenklat handlar det om skillnader mellan till exempel nyhetsartiklar och vetenskapliga artiklar. Vi pratar här om textgenrebegreppet, men texter har också särskilda särdrag som gör att vi bör prata om skillnader mellan texttyper eller framställningsform, till exempel *utredande*, *beskrivande* och *diskuterande* texter (Lagerholm 2008, s. 146).

Texter kan se olika ut både till form och innehåll. I avsnittet nedan om *språkriktighet* behandlades i första hand den språkliga formen, till exempel stavning, ordval och språklig nivå. När det gäller text och textriktighet beskrivs denna i termer av struktur och innehåll, dess inre logik. I diskussioner om textriktighet talas det om *textgenrer*: sakprosa, skönlitteratur, journalistiska texter och så vidare. Den journalistiska texten ser inte likadan ut som den skönlitterära texten och den populärvetenskapliga texten ser inte likadan ut som forskningsrapporten och så vidare, varken till form eller innehåll. Även inom den vetenskapliga domänen finns det stor variation på texterna. Utöver uppsatsen och rapporten finner vi också andra vetenskapliga textgenrer: tidskriftsartiklar, konferens- och forskningsrapporter och vetenskapliga monografier.

Följande avsnitt inleds med en kort beskrivning av vad som åsyftas med *språkriktigheten* i den vetenskapliga texten. Avsnittet om språkriktighet följs av ett avsnitt om *textriktighet*.

² *Textgenre* används här som samlingsnamn på t.ex. sakprosa, skönlitteratur, uppsats, artiklar etc. medan *texttyper* eller *textmönster* används som benämning på t.ex. beskrivande, utredande, argumenterande texter.

Språkriktighet

Om språkriktighet ska diskuteras är det i förstone viktigt att göra skillnad på det i språket som kan sägas vara "rätt och fel" och det som kan vara "lämpligt och olämpligt" (Språkriktighetsboken 2005, s. 7). När det gäller stavning, sarskrivning och ordföljd, är det ofta ganska enkelt att prata om rätt och fel i språket. Meningen "Dem arga lärarna hem tåntan arrbetar med." är tämligen oproblematisks att prata om i termer av rätt och fel: artikelbruket (*dem*), felstavningarna av orden *arbetar* och *tentan*, sarskrivningen av *hemtentan* och ordföljden.

Det finns språkriktighetsfrågor som är mer svårhanterliga. Det finns exempel på ordval och ordföljder som vi inte direkt kan avfärda genom att benämna dem som rätt eller fel och det finns drag i språket som istället har att göra med stil och formalitet att göra. I meningen "Dom kollar upp resultatet efter hand." ser vi talspråkliga objektsformen *dom* istället för *de*, vilket i sig inte kan sägas vara fel, men som i diskussioner om formellt skriftspråk kan sägas vara olämplig. I meningen finner vi också en talspråklig nyans i *kollar upp*, något som i den vetenskapliga texten vanligen kan bytas ut mot *undersöker* eller *verifierar*.

I studenttexter hittar vi flera exempel på ordval och språkanvändningar som vi som lärare måste ta ställning till och hjälpa studenterna att bemästra. Ofta är de mer komplexa än de förhållandevis enkla exempel som redogjorts för ovan. Den kanske mest grundläggande färdigheten som studenterna ska lära sig handlar om skillnaden mellan *talspråk* och *skriftspråk*. Nästa steg, som kan ses som en nyans av nämnda, är skillnaden mellan *vardaglig* och *formell stil* (Språkriktighetsboken 2005, s.19), till exempel valet mellan *kolla upp* och *undersöka* (ovan). Ibland finns det också anledning att prata om en grad av formalitet. För att en text ska hålla ihop bör skribenten också ha en känsla för vilken språklig nivå som texten bör ligga på och att denna förblir konstant genom texten. Studenter, som i sina försök att visa att de behärskar det akademiska språket, använder fackspråkliga ord som, till exempel *allenast*, *eljest*, *beskaffenhet*, skulle kunna sägas använda ett "för formellt språk" (Mårtensson & Svensson 1988, s. 124). I synnerhet eftersom texten i övrigt i de flesta fall inte håller samma formella nivå. Det handlar dock i detta fall inte om rätt och fel utan bör snarare klassas som ett *stilbrott* (Mårtensson & Svensson 1988, s. 120).

Förutom ovan nämnda särdrag, stavning, ordval, talspråk och stilmåer, brukar även begreppet "formalia" användas i diskussioner om språkriktighet. Betydelsen av begreppet, om man ser till hur det används i kursbeskrivningar (och uppsats-manualer), varierar från kurs till kurs (se exempel i-v³ nedan).

(i)Form och formalia

Framställningen ska vara 3–4 A4 sidor lång. Den ska vara författad i Times New Roman, 12 pt, med 1,5 i radavstånd. Referensema ska följa ett allmänt vedertaget standardssystem.

Framställningen ska omfatta ett försättsblad enligt Malmö universitets mall. Studentens namn, personnummer, samt utbildning, kurs, delkurs och datum ska framgå av försättsbladet.

(ii) använda grundläggande akademiska formalia och akademiskt språk

(iii) god kunskap om den skriftliga rapportens formalia

(iv) producera och lägga fram en vetenskaplig text som präglas av vedertagna krav på formalia samt med språkligt godtagbar kvalitet

(v) Formalia och vetenskaplig rapportstruktur fokuseras i litteraturstudier och i studerandenas inlämningsuppgifter... [!]

³ Exempel i–v är hämtade från fem olika kursplaner (Malmö universitet)

I det första exemplet (i) verkar det som om formalia endast används med betydelsen *den grafiska utformningen*, tillåtna typsnitt, radavstånd, rubriksättning och så vidare. I de andra beskrivningarna (ii–v) är det lite otydligare vad som åsyftas. Formalia har i dessa formuleringar en mer generell betydelse, en betydelse som alltså innefattar både grafisk utformning, skriftspråkskonventionerna och mer innehållsliga aspekter på akademiska texten.

Textriktighet

Textgenrernas benämning skulle kunna sägas vara kopplade till vilket hylla alstret ska placeras i på biblioteket. Benämningen *texttyp* däremot är mer kopplad till textens funktion och syfte. En text som har till syfte att redogöra för tidigare forskning har ett refererande textmönster och en text som syftar till att diskutera har ett diskuterande textmönster och så vidare. Dessa textmönster innehåller precis som andra texter ord, satser och meningar, men det finns särdrag i dem som gör att de får en *utredande*, *beskrivande* eller *argumenterande* karaktär.

I sakprosan (här = den vetenskapliga texten) är gränserna för olika textmönster mer eller mindre fastslagna. Dess ramar är tydliga och om författare bryter mot dem går textens syfte förlorat och brott mot dessa textmönster kan leda till att läsare får det svårt att ta texten på allvar (Josephsson 2001, s. 3). Vad gäller till exempel skönlitterära och journalistiska texter kan författaren flyta över textmönstergränser och på så sätt skapa och uppnå olika effekter. Ironi, för att ta ett exempel, kan i text skapas genom att saklighet blandas med överdrifter. Detta utrymme finns inte i den vetenskapliga texten (a.a.).

De särdrag som det talas om då man skiljer eller definierar textgenrer och texttyper är sällan desamma som omnämns i samband med formalia och språkriktighetsregler. Här handlar det istället om så kallade sammanhangsmarkörer, informationsstapling och metatext. Diskussioner om hur texter byggs upp, hänger ihop och logiskt för fram ett komplicerat innehåll är dock något som sällan eller aldrig förekommer i de studerandes väg genom utbildningen.

För att exemplifiera skillnaden mellan språkriktighetskompetens och textkompetens ytterligare används här två utdrag (text 1 och 2 nedan) från texter som får representera texter på olika nivåer. Text 1 nedan är ett utdrag från en gymnasieuppsats och Text 2 är ett utdrag från en doktorsavhandling (Gustafson 2010).

Text 1

Text 2

SAMMANFATTNING

Uppsatsen handlar om mina erfarenheter av att vara dansmusiker och spelman inom svensk folkmusik idag. Under flera års tid har jag fördjupat mig inom spelmansmusiken och har med tiden känt av ett större behov att spela till dans för att nå en djupare i respektive tradition. Med fokus på polskedans ska jag utforska vad jag kan utveckla i mitt fiolspel och samtidigt ta reda på hur dansen tas emot av en ny publik. Metoden kommer vara att dokumentera dansspelningar och kurser på olika platser i landet. Jag kommer också att hålla egna kurser med danspedagoger med rörliga rollerpedagogik i ett projekt som kallas Queerpolska. [/--/]

SAMMANFATTNING

Den svenska grundskolan har under de två senaste årtiondena genomgått omfattande reform- och förändringsprocesser. Från en strukturell nivå har dessa drivit fram en ny tid med ett i grunden förändrat uppdrag för skolan och dess lärare.

I denna avhandling antas emellertid att lärare som aktörer kan forma förändringar och strukturer. Avhandlingen har författats inom ramen för ett flerårigt interaktivt forskningsprojekt med lärare från tre grundskolor. Utifrån skapad data i projektet om hur nya och förändrade grupper och arbetsgrupper i lärares arbete leder till ett vidgat uppdrag, fokuserar studien på lärarnas förhandlingar av professionella identiteter kring arbetets helhet. [/--/]

Ur ett språkriktighetsperspektiv finns det egentligen ingenting att kommentera i varken Text 1 eller Text 2. Texterna är väl skrivna både till form och innehåll. Om ambitionen däremot är att skriva en vetenskaplig text⁴, skulle vi dock kunna uppmärksamma en del textuella särdrag i Text 1 som är mindre lämpliga. Poängen som kan göras här är då att dessa särdrag inte direkt har med språkriktighet att göra, så som språkriktighet definierats ovan. Det handlar här istället om en *diskurskompetens* (Ask 2005, s. 97), en förståelse för texttyp och stilnivå. För att kunna hjälpa skribenten att utveckla sitt skrivande behöver handledaren självklart lyfta aspekter på texten som har med, till exempel subjektivitet att göra. I texten kan vi till exempel läsa att den ska handla om studentens "egna upplevelser", att studenten vill "forska" för att "utveckla sitt fiolspelande". Detta kan i sig vara intressanta aspekter på det musikintresse som skribenten verkar ha, men inom ramen för de konventioner som finns för den vetenskapliga texten innebär det ett stillbrott. Den vetenskapliga texten ska ha forskningsuppgiften eller ämnet för utredningen i fokus (Lindstedt 2002, s.122). Texten om spelmansmusiken ovan är påtagligt subjektivt skriven och handledare bör definitivt påtala detta.

Det är dock viktigt att uppmärksamma studenterna på att jag-form i sig inte är ett stillbrott. Foisack (2003) använder till exempel i sin avhandling jag-formen i sin perspektivbeskrivning på följande sätt:

Eftersom det centrala för denna studie är hur begreppsbildning i matematik sker, vill jag här göra ett försök att beskriva hur jag ser på ett dövt barns bildande av det matematiska begreppet "tre".
(Foisack 2003, s. 60)

Jag-formen kan visst finna sig till rätta i en vetenskaplig text, men för att kunna hjälpa studenter med att förstå konventionerna som omger användningen måste läraren också vara beredd att lyfta upp diskussionen på en högre nivå om den vetenskapliga texten, som har med berättarperspektiv och diskurs att göra (Lagerholm 2005, s. 87).

⁴ Detta har förmodligen inte heller varit skribentens ambition.

Denna diskussion verkar det dock inte finnas särskilt mycket tid till under utbildningen.

Manualer och goda exempel

Utöver den litteratur som studenter (ibland) får läsa som stöd i sitt skrivande ska också uppsatsmanualerna och ”de goda exemplen” nämnas. På kurser som examineras via uppsatsskrivande är det vanligt att kursansvarig delar ut en manual för hur uppsatsen ska se ut. Lika vanligt är det att det till denna manual, bifogas exempeltexter i form av tidigare godkända studentuppsatser. På en del kurser är manualen en omskrivning eller sammanfattning av kapitel från tidigare anvisad litteratur (inte sällan sekundärlitteratur i litteraturlistan). På andra kurser har läraren själv skrivit ihop en manual genom att lista vanligt förekommande brister i studenttexter – en lista baserad på tidigare erfarenheter.

Uppsatsmanualen innehåller ibland rekommendationer för både formalia och disposition. Uppsatsformalia presenteras vanligen i form av regler för till exempel rubriksättning, typografi och referenshantering. På en del kurser får studenterna själva välja, både den typografiska utformningen och vilket referenssystem de ska använda. På andra utbildningar ges mer strikta regler och anvisningar för hur texter får se ut och vilken formalia som gäller. Exempel (vi nedan) är ett utdrag ur en av många manualer som delas ut till studerande.

(vi)

Du ska:

- använda Times New Roman,
- använda storlek 12 på typsnittet i hela uppsatsen (dvs. även på framsidan),
- använda dubbelt radavstånd utom i tabell- och figurrubriker, referenser, fotnoter och längre citat. Se APA Style Sheet (Bilaga 1) för exakta anvisningar,
- vänsterställa löpande text,
- tabba in första raden i varje nytt stycke med ca 1 cm. Observera att man inom ett stycke inte kan använda sig av radbrytningar. Det finns alltså inga ”halvstycken”, där det nästan är dags för ett nytt stycke, men du inte riktigt kan bestämma dig. Antingen byter du stycke, och då är det radbrytning och tabb som gäller, eller så fortsätter du skriva på samma rad.
- skriva ut på en sida av pappret, alltså inte på fram- och baksida.
- sidnumrera din rapport i övre högra hörnet, med undantag för förstasidan som
- numreras centrerat längst ned på sidan.

Ibland finns det också korta anvisningar och tips på vad uppsatsens olika avsnitt bör innehålla, något som i viss mån kan knytas till textriktigheten. I utdraget nedan (vii) handlar det om uppsatsens första och inledande avsnitt. Noterbart är att dessa anvisningar är de enda som finns i manualen om vad det inledande avsnittet ska innehålla.

(vii) I introduktionen beskrivs bl.a. bakgrund, problemformulering, avgränsning och syfte.

När diskussionerna om examensarbete sätter igång på kurser är det också vanligt att studerande efterfrågar exempeltexter, det vill säga exempel på texter som kan användas som *mall* för studenternas skrivande. Kursansvariga delar då ofta ut tidigare godkända studentuppsatser och kallar dem för *goda exempel*.

I exempeltexten nedan⁵, tagen från ett av flera ”goda exempel” som delats ut, återfinns exempel på flera typiska brott mot det vi ovan diskuterat i termer av särdrag och krav på den akademiska texten.

(viii) **1.2 Mål och syfte**

Målet med denna uppsats har varit att studera dokumentet [källa] för att ta reda på hur ett policydokument kan bidra i planerarens arbete med att skapa ett hållbart nätverk av [x] i staden. Jag ville studera Köpenhamn som ett exempel på hur man som planerare kan gå till väga i en planeringsprocess, det vill säga vilka planeringsverktyg som kan användas, om önskan är att utöka en stads [x] samt öka antalet [y]. I detta sammanhang ansåg jag även att det var relevant att studera de faktorer som avgör vårt val av [x] som [y], då detta är grundläggande för att planeringsprocessen ska leda till något som fungerar i praktiken.

Syftet med denna uppsats var att öka min förståelse för planering för [x] som ett hållbart [y] samt att andra inom samma yrkesområde ska kunna ta del av mina insikter. Inte minst var syftet att möjliggöra användandet av kunskapen om Köpenhamns [x] som en referens i framtida projekt.

Något som skulle kunna diskuteras i denna exempeltext är just den diskurskompetens som behandlats i denna artikel (Se avsnittet *Textrikthet* ovan). Utdraget ovan är problematiskt. Redan i den inledande meningen börjar problematiken.

”Målet med denna uppsats har varit att studera dokumentet [källa] för att ta reda X.”

Målet, med ämnet i fokus, bör rimligtvis vara något som har med uppsatsens *verkan* att göra, det vill säga vilken användning resultatet eventuellt kan få för framtida planeringsprocesser. Vidare återfinns den tidigare nämnda subjektiviteten i syftesbeskrivningen. De första ”jag-formerna” fungerar i sammanhanget.

Jag ville studera Köpenhamn som ett exempel på X.

I detta sammanhang ansåg jag även att det var relevant att studera Y.

Detta sätt att använda *jag-formen* känns igen från andra vetenskapliga alster (se citat Foisack 2003 ovan). Den subjektivitet som följer, i själva syftesbeskrivningen, skulle däremot kunna sägas vara ett diskursbrott. Subjektiviteten skiner här igenom i fraser som ”öka min förståelse” och ”ta del av mina insikter”, och i viss mån även den inledande meningens ”för att ta reda på”. Denna form av subjektivitet är vanlig i studenttexter. Det som blir diskursbrottet i formuleringar som dessa är att författaren själv (studenten) har något att vinna på att läsa texten. I den vetenskapliga texten är det dock forskningsuppgiften eller ämnet för utredningen som ska vara i fokus (Lindstedt 2002, s.122) och det är läsaren som ska *få* något. Omskrivningarna och stilistiskt sätt mer gångbara formuleringar är tämligen oproblematisks att ge, till exempel: ”skapa en förståelse för planering av X”, ”ta del av resultatet” och ”visa på hur ett policydokument kan bidra i Y”.

⁵ Då syftet här inte är att hänga ut någon enskild student eller handledare har jag i exempeltexten ersatt ord som kan härledas till en specifik utbildning med [x] och [y]. (Exemplet är taget från en av de utbildningar som jag lånat in som språkriktighetslärare, dock ej som examinator.)

Diskussion

Undervisningen om den akademiska texten är sedan länge ett uppmärksammat problem. Det akademiska skrivandet och bristerna i de studerandes skriftspråkskompetens utgör ett hinder för många och det är vårt uppdrag som lärare att hjälpa våra studenter med problemet. Men istället för att tydliggöra våra krav på deras skrivande, anpassa undervisningen till befintlig studentgrupp och på så sätt förbättra undervisningen, fortsätter vi inom den högre utbildning med en pedagogik som bevisligen inte fungerar för dem vi möter i vår dagliga undervisning.

Det övergripande syftet med denna artikel är att diskutera den undervisning som bedrivs gällande det akademiska skrivandet. Målet är att lyfta ett problem som jag anser att vi lärare vid universitet och högskolor är väl medvetna om, men bevisligen har problem att prata om. Jag vill i denna artikel hävda att vi inom den högre utbildningen inte tar problemet med studenters skrivande på allvar. Bevis för detta får vi också när studerande, termin efter termin, förhållandevis tydligt signalerar att de inte har och blir hjälpta till de kunskaper som motsvarar kraven som ställs (se också Lea 2006, s.1).

Ambitionen har inte varit att ge en fullständig beskrivning av den problematik som finns i undervisningen om det vetenskapliga skrivandet och avsikten har inte varit att hävda att de brister som lyfts fram gäller för samtliga utbildningar och lärare. De erfarenheter som jag har fått genom samtal med handledare på olika utbildningar på Malmö universitet, tyder på att handledare och lärare generellt är intresserade av språkriktighet. De handledare som jag pratat med är också väl medvetna om de svårigheter som det akademiska språket inrymmer.

När det gäller språkriktigheten finns det, som vi sett ovan, gråzoner i grammatik och formalia som ställer till det för studenterna i sitt skrivande. Det är dock, hävdar jag, inte i första hand språkriktigheten som ställer till det, för varken handledare eller studerande. Språkriktighetsfrågor, även om de kan var nog så besvärliga, är som nämnt ovan i flera fall frågor som studenterna själva kan söka svar på och i den egna texten rätta till, med de funktioner som vi idag finner i datorns ordbehandlare. I takt med att ordbehandlingsprogrammen blir mer och mer avancerade blir fel som dessa också mer och mer sällsynta.

Undervisning som lyfter textriktigheten, disposition och intertextualitet förekommer däremot mer sällan som ett moment på kurser. Det är också sällan som jag får frågor av studenter som handlar om hur man skapar logiska samband i texten (konnektorer, syftningar och ordkedjor) eller frågor som handlar om texttyper och de särdrag som särskiljer den ena texttypen från den andra.

I beskrivningen av skriftspråkskompetensen i denna artikel har kompetensen definierats via en distinktion mellan språkriktighet och textriktighet. Språkriktigheten innefattar stavning, grammatik och talspråkliga drag samt det som vanligtvis omnämns som formalia. Till textriktigheten hör genrebegreppet, texttyper och, i viss mån, även dispositionella aspekter på texten. Tanken med dessa beskrivningar är att visa på den diskrepans som finns mellan å ena sidan undervisningen om den akademiska texten och å andra sidan kravet på den skriftspråkskompetens som studenter bör ha för att klara av sitt uppsatsskrivande.

En av bristerna i den pedagogiska ansatsen är att den förutsätter förkunskaper som det stora flertalet inte har. För att kunna prata om till exempel referenshantering med våra studenter krävs det först en djupare förståelse för olika typer av texter. Det handlar inte om att hjälpa de studerande att göra ett val av referenssystem, Harvard, APA, Oxford med flera. Tekniken att skriva in en parentes eller fotnot behöver

studenterna ingen hjälp med alls. Det som de behöver hjälp med är att besvara frågorna om i vilka avsnitt som det är "lämpligt" respektive "olämpligt" att hänvisa till andra källor. Det är en fråga om hur författaren kan och bör förhålla sig till annan forskning och om skillnaden mellan subjektivitet och objektivitet. Det är en fråga om vilka olika tekniker som kan användas för att stapla information i satsen och på vilka sätt man som skribent kan skapa en variation; en variation som påtagligt påverkar textens läsbarhet till det bättre.

Istället för att på kurser och program kontinuerligt diskutera och träna på skrivfärdigheten hänvisas studenterna antingen till sekundärlitteratur som rör skrivandet eller till (ofta den enskilde lärarens egen) uppsatsmanualer. I uppgiftsbeskrivningarna och manualerna görs det klart för studenterna att det ställs höga krav på "det akademiska språket" och att de nogsamt ska följa formaliaanvisningarna. Någon skillnad på språk- och textriktighet görs det dock inte i manualerna. Vad lärare menar med det akademiska språket är sällan eller aldrig en del av undervisningen.

I det enskilda fallet skulle manualerna kunna ses som ett sätt att tydliggöra de krav som läraren ställer på slutresultatet. Och visst kan lärare argumentera för att manualen hjälper de studerande i det att de på detta sätt får en mer detaljerad och mer konkret hjälp med uppgiften som ligger framför dem. Detta är dock en kortsiktig och kanske till och med en kontraproduktiv pedagogik. Studenterna har inte lärt sig något nämnvärt om varken det akademiska språket eller textgenren som de arbetat med. På nästa kurs delas det ut en ny manual. Min högst personliga gissning är att antalet manualer och antalet kurser inom högre utbildning i hela landet nästan tangerar varandra.

När det gäller de "goda exemplen" anser jag att det även här finns något motsägelsefullt. Även om avsikten är god, måste vi som bär ansvaret för studenternas utbildning ställa oss frågan om det inte finns ett bättre alternativ. Är det verkligen dessa texter som ska vara förbilden för vetenskaplig text? Håller studenttexterna den vetenskapliga nivån som vi vill att våra studerande ska uppnå? Studenterna är en tillgång och mycket av det som de studerar och beskriver i sina examensarbeten kan komma andra till gagn, men det ansvar som den högre utbildningen åtagit sig är ansvaret att ge dem verktyg som sedan kan användas i framtida yrkesutövning eller vidare forskning. Detta förpliktigar oss handledare att också ge dem adekvata förebilder (exempeltexter) och tidigare studentuppsatser lever endast i undantagsfall upp till dessa krav.

Vad gäller den trygghet som studenten ska känna i sitt uppsatsskrivande kanske det för en del är enkelt att avfärda det som behandlats ovan med ett stilla: "Man kan väl inte peta i allt. Språket är, när allt kommer omkring, inte så viktigt. Det är ju innehållet som räknas. Alla ska väl inte behöva bli språkvetare och dessutom räcker inte resurserna till." Alla mina erfarenheter som lärare tyder på att det är just ett sådant förhållningssätt som är orsaken till studentens känsla av otrygghet i sitt skrivande. År efter år lyssnar vi på studenter som menar på att de har fått lära sig något annat, en säger si och en annan säger så. År efter år hör vi kollegor som säger att studerandes skrivande blir sämre och sämre, men undervisningen förblir densamma.

En gammal men fortfarande levande diskussion när det gäller skrivandet inom högre utbildning, är den som handlar om ansvarsfrågan. Vems ansvar är det att undervisa text- och språkriktighet? En vanlig ursäkt för att på kurser inte avsätta undervisningstimmar för skrivfärdigheten är att lägga över ansvaret på gymnasieskolan. I sammanhanget bör vi kanske snarare tala om *skulden*.

Förväntningen verkar vara att den skrivfärdighet som kommer att krävas av dem bör de ha tillförskansat sig redan innan de kvalificerar sig till högre utbildning. Huruvida detta argument stämmer eller inte är irrelevant. Irrelevant av den enkla anledningen att vi som undervisar vid universitet och högskolor ska ta hand om de studenter som studerar hos oss just nu. Det är bara den befintliga färdigheten och endast denna som vi kan och måste arbeta utifrån.

Referenser

- Ask, S. (2005). Akademisk skriftspråkskompetens i praktiken. I: Lindgren, M. (red.), *Den skrivande studenten. Rapport nr. 15*, Växjö: Växjö universitet. (s. 93–105)
- Foisack, E. (2003). *Döva barns begreppsbildning i matematik*. Malmö Studies in Educational sciences, No 7. Doktorsavhandling, Malmö: Malmö Universitet.
- Gustafsson, N. (2010). *Lärare i en ny tid: om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter*. Malmö Studies in educational sciences, nr 53. Malmö: Malmö universitet.
- Jarrick, A. & Josephsson O. (1996). *Från tanke till text – en språkhandbok för uppsatsskrivande studenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Josephsson, O. (2001). *Textriktighet. Språkvård nr 1–2001*. Stockholm.
- Lagerholm, P. (2005). *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerholm, P. (2008). *Stilistik*. Lund: Liber Läromedel.
- Lea, M. R. (2006). Writing in today's university. *Educational Developments*, 7(4), pp. 1–3.
- Lindgren, M. (2005). Spridning av text- och skrivkompetens – Några exempel från Textverkstadens samarbete med lärare på universitet. I: Lindgren, M. (red.), *Den skrivande studenten. Rapport nr. 15*, Växjö: Växjö universitet. (s. 93–105)
- Lindstedt, I. (2002). *Textens hantverk – om retorik och skrivande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, H. (2018). *Malmö universitet 2018: Mångfald, kreativitet och samhällsengagemang: fördjupat underlag till regeringen*. Malmö: Malmö högskola.
- Mårtensson, E. & Svensson, J. (1988). Offentlighet struktur och språkförändring. I: *Nordlund 14 – småskrifter från institutionen för nordiska språk i Lund*. Lund: Lunds universitet.
- Rienecke, L. & Stray Jørgensen, P. (2008). *Att skriva en bra uppsats*. Malmö: Liber AB.
- Språkriktighetsboken* (2005). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.