

2023: 1

doi: 10.24834/educare.2023.1.833

## Förstaårsstudenters akademiska skrivande och hur det kan utvecklas

*Lotta Bergman*

<http://orcid.org/0000-0002-9243-0766>

[lotta.bergman@mau.se](mailto:lotta.bergman@mau.se)

*Eva Davidsson*

<http://orcid.org/0000-0001-7537-8110>

[eva.davidsson@mau.se](mailto:eva.davidsson@mau.se)

A major challenge for first-year students is the demands on academic writing. The purpose of the study is to identify students' difficulties with writing at the beginning of their education to contribute to the discussion about how students' writing development can be supported. The overall theoretical perspective is systemic functional linguistics (SFL). The data consists of texts from the first examination of a primary teacher program. The analysis includes partly a corpus analysis of 125 texts concerning sentence length, word length, the proportion of long words, word variation, and lexical profile, and partly a qualitative text analysis of a selection of eleven students' texts from the larger group concerning text cohesion, composition and use of references. The results indicate that the task design is of great importance for how advanced the students' texts are, based on the proportion of long words, word variation, and lexical profile. Furthermore, students struggle with paragraph division and creating clear relationships between and within paragraphs to create coherent texts. The results also show that the students need support to develop their ability to write from sources. Based on the results, the authors discuss how subject teachers in higher education can support students' writing development.

Nyckelord: akademiskt skrivande, pedagogiska implikationer, studenters skrivutveckling, textanalys, ämneslitteracitet.

## **Inledning**

För de flesta studenter utgör det första inträdet i universitetets värld en utmaning, inte minst när det gäller att leva upp till de förväntningar och krav som gäller skrivandet av utredande och argumenterande texter där innehållet ska kommuniceras på ett tydligt och välstrukturerat sätt (Ask, 2007; Hyland, 2009). Sådana texter ligger ofta till grund för bedömning och examination och att leva upp till kraven på det akademiska skrivandet utgör därmed en förutsättning för studief framgång. Forskningen är begränsad när det gäller vilka svårigheter studenterna har med sitt skrivande och i vilken utsträckning dessa påverkar deras studieresultat (Josefsson & Santesson, 2017). Däremot har studenters skriftliga färdigheter återkommande blivit föremål för debatt, en debatt som enligt Malmström (2017) stundtals varit både onyanserad och saknat belägg. De problem som lyfts fram i debatten handlar till övervägande del om språkliga brister. Ett exempel är artikeln ”Våra studenter kan inte skriva” (Enefalk et al., 2013) där författarna hävdar att dagens studenter har ett begränsat ordförråd, bristande läsförståelse och problem med grammatik och stavning. I debatten riktas strålkastarljuset ofta mot gymnasieskolan som inte anses ge eleverna tillräcklig förberedelse för universitetsstudier. Emellertid skiftar uppfattningen om var orsaken till problemen ligger. I forskning om studenters skrivande lyfts orsaker som förändringar i den högre utbildningen och i samhället fram. Den breddade rekryteringen och mer heterogena studentgrupper är faktorer som påverkar, liksom att kraven på skriftlig färdighet har höjts (se t.ex. Davidsson & Andersson, 2023; Hyland, 2009; Kreber, 2009). Andra orsaker till studenternas språkliga osäkerhet kan vara den nya språkliga miljön med nya sätt att bygga kunskap, tänka och skriva (Bergman & Olsson Jers, 2014; Bergman, 2016, 2020; Bergman & Wennås Brante, 2022; Duff, 2010; Wingate, 2015, 2018).

Det finns flera aspekter som utmärker akademiska texter av diskursiv karaktär, dvs. texter där ett ämne analyseras och problematiseras (Hellspong & Ledin, 1997). Exempel på sådana aspekter är

klarhet, genomskinlighet, objektivitet, god akribi, analys, anpassning till rådande skriftspråksnormer och ett kritiskt-analytiskt förhållningssätt (se t.ex. Dysthe et al. 2002; Hoel, 2010). I den här artikeln analyseras texter skrivna av förstaårsstudenter med avseende på några aspekter av betydelse för deras förmåga att kommunicera ett innehåll i en examinerande text. För det första används fem kvantitativa mått gällande meningslängd, ordlängd, andel långa ord, ordvariation och lexikal profil. För det andra görs en kvalitativ analys av textbinding, komposition och referenshantering. Dessa aspekter rör textens formella uppbyggnad som är avgörande för en texts begriplighet och kvalitet. Texterna är skrivna i en specifik ämneskontext, naturorientering, vilket präglar gällande förväntningar och krav (Hyland, 2009; Lea & Street, 1998). Skribenterna studerar på ett lärarprogram med inriktning mot arbete i årskurserna F-3. Texterna är av utredande och argumenterande karaktär.

Studiens syfte är att identifiera svårigheter med akademiskt skrivande hos nybörjarstudenter för att därigenom kunna bidra till diskussionen om hur studenters skrivutveckling kan stödjas. Den fråga vi ställer är: Vilken förmåga har nybörjarstudenterna att kommunicera ett innehåll i en examinerande text med avseende på textens formella uppbyggand; ord, meningar, lexikal profil samt textbinding, komposition och referenshantering?

Valet att undersöka studenters skriftliga förmåga i början av utbildningen motiveras av att det finns stora skillnader i krav och förväntningar på skrivande mellan gymnasiet och den högre utbildningen (se t.ex. Rhead, 2019; Wingate, 2015), vilket leder till svårigheter för många studenter. För att ämnesexperter och literacyexperter (Wingate, 2018) ska kunna ge studenterna adekvat stöd behövs därför mer kunskap om vilka svårigheter studenterna upplever i övergången. De studenter som ingår i vår studie läser flera olika ämnen, vart och ett med sin specifika karaktär, där kraven på det akademiska skrivandet kan skifta (Se t.ex. Goldman et al., 2016; Hyland, 2009; Shanahan & Shanahan, 2012). Därmed behöver studenterna kunna anpassa sig till olika ämnens sätt att tänka, använda begrepp, analysera och kommunicera (Hyland, 2009; Wingate, 2015, 2018). I den här artikeln behandlar vi kunskaper och färdigheter som vanligen ses som generiska, det vill säga färdigheter som studenterna kan använda oavsett vilket ämne de studerar. Skrivandet i den högre

utbildningen är emellertid inte homogent utan studenterna behöver utveckla sin kommunikativ kompetens och sin diskursiv medvetenhet i den ämnesspecifika kontexten, så kallad ämneslitteracitet (Bergman & Wennås Brante, 2022; Nygård, Larsson & Jakobsson, 2017). För att undervisning om den specifika ämnesdiskursens sätt att kommunicera ska bli effektiv behöver den integreras med undervisningen i ämnet (Wingate, 2015, 2018). Läsårets första kurs är Naturorientering, teknik och lärande där specifika ämnesord, vetenskapliga begrepp och olika textgenrer är viktiga för studenterna att få grepp om (Wallace, 2003; Wellington & Osborn, 2001).

### **Språkklyftan mellan gymnasiet och högre utbildning**

I universitetsstudier är olika typer av texter centrala, både som en källa till kunskap och som examinerande texter där studenterna visar upp sitt kunnande. Enligt Wingate (2015, 2018) och Hyland (2009) är det en omfattande repertoar av akademiska färdigheter och förmågor som studenterna behöver ges möjlighet att utveckla i den akademiska kontexten. Det handlar om att skriva för olika syften, att förstå, tolka och granska information, att tänka kritiskt och att i självständiga texter integrera information och olika perspektiv med utgångspunkt i flera källor (Cooney et al., 2018; Grabe & Zhang, 2013). De krav som ställs på texternas formella uppbyggnad omfattar korrekt användning av ord och begrepp. Dessa kan ha skiftande betydelser i olika ämnen vilket inte alltid kommuniceras till studenterna (Chanock, 2000). Vidare förväntas studenterna behärska förmågan att skriva logiskt uppbyggda och väl sammanhängande texter (Hoel, 2010). I forskningslitteraturen poängteras det hårda arbete som många studenter utför för att komma över språkklyftan mellan gymnasiet och universitetet (Fröjman, 2013; Rhead, 2019) och successivt närma sig de nya sätt att tänka, läsa och skriva som krävs på universitetet (Blåsjö, 2004; Montgomery et al., 2019). Jacobs (2003) menar att de färdigheter, kunskaper och strategier som krävs är komplexa och tar tid att utveckla. Emellertid saknar många studenter stöd för att utveckla de nya sätt att förstå, tänka och organisera kunskap som är en förutsättning för framgångsrika studier (Hoel, 2010; Holschuh, 2019).

I studier om akademisk litteracitet uppmärksammas de förändringar som skett i studentpopulationen genom att allt fler studenter kommer från icke-akademiska miljöer och många har ett annat modersmål än undervisningsspråket, faktorer som kan leda till att studenterna inte känner sig hemma i den nya språkliga miljön (Bergman & Wennås Brante, 2022; Hyland, 2009). Wingate (2015) argumenterar för att de färdigheter och förmågor som studenterna behöver måste göras tillgängliga för alla nybörjarstudenter, oavsett bakgrund. Wingate skriver också att de utmaningar studenterna upplever inte kan reduceras till en fråga om utveckling av språkliga färdigheter eftersom sättet att kommunicera är kontextspecifikt, det vill säga det är bundet till den akademiska ämneskontexten eller disciplinen (se även Montgomery et al., 2019). Utvecklingen av den kommunikativa kompetensen bör följaktligen inte separeras från ämnesundervisningen men kan med fördel ske i ett samarbete mellan ämnesexperter och literacyexperter (Wingate, 2015, 2018). Enligt Bayley (2010) och Bergman (2014, 2016) kan universitetslärare uppleva en osäkerhet i om deras kompetens är tillräcklig för att kunna ge studenterna ett ämnesintegrerat stöd för skrivande. Bergmans studier (2014, 2016) visar att fortbildningsinsatser där ämneslärare får möjlighet att dela erfarenheter och bygga kunskap i interaktion med kollegor kan vara framkomliga vägar för att förändra attityder och utveckla undervisningspraktiker som ger bättre förutsättningar för både språk- och kunskapsutveckling.

### **Elevers och studenters skrivförmåga**

I Sverige finns få vetenskapliga studier av universitetsstudenters språkliga svårigheter. Ett undantag är rapporten *Hur skriver våra studenter* (Josefsson & Santesson, 2017) som presenterar en kartläggning av nyantagna studenters ”eventuella brister” gällande skrivförmåga och förslag på hur den kan förbättras (s. 3). Författarna ser fler möjliga orsaker till den språkliga klyftan mellan gymnasiet och universitetet; låga antagningskrav, låga krav på skrivfärdighet i gymnasiet, okunnighet hos universitetets lärare om vad som kan förväntas samt att den akademiska diskursen och de olika skrivkulturer som råder i olika ämnen är något nytt för studenterna. Det senare skulle, enligt författarna, kräva att universitets lärare tar ett större ansvar för att ”träna studenternas

skrivande” inom ramen för ämnesundervisningen, vilket i sin tur kräver resurser och lärarfortbildning (s. 18).

En viktig fråga blir då hur kvaliteten i studenters texter kan utvärderas och bedömas. Enligt Magnusson och Johansson Kokkinakis (2008) kan olika kvantitativa mått indikera kvalitet i texter. Deras studie pekar på att måttet ordlängd korrelerar med flera andra kvantitativa mått. Det gäller exempelvis samband mellan ordlängd och skolornas metadata samt ordlängd och studenters bakgrund. Även internationell forskning, till exempel Gardner och Davis (2014), visar att ett otillräckligt ordförråd ger sämre förutsättningar för studieframgång. Ordförrådet utgör en viktig förutsättning för att kunna läsa och förstå texter, vilket gör att det finns en stark relation mellan ordförråd och skrivförmåga, i synnerhet på universitetsnivå där examinerande texter av diskursiv karaktär utgör den vanligaste texttypen (Cooney et al., 2018; Grabe & Zhang, 2013; Lemmouh, 2008; Muncie, 2002).

Tidigare studier (se t.ex. Douglas, 2015) visar att avancerade skribenter använder färre ”vanligt förekommande” ord och fler akademiska och ovanliga ord i sina texter och pekar på ett tydligt samband mellan studenters ordförråd och prestationsnivå. Både ordvariation och lexikal profil kan alltså peka på ett mer eller mindre rikt ordförråd. I en studie av Johansson och Ohlsson (2019) undersöks gymnasieelevers ordförråd genom att bland annat studera lexikal profil och i hur stor omfattning de 1000 vanligaste orden används i fyra skriftliga uppgifter i svenska. Eleverna förväntas använda akademisk prosa. Studiens resultat pekar på att eleverna i genomsnitt använder den 1000 vanligaste orden till 72,39–75,81 % i texterna. Katagiri (2019) studerar olika mått på ordförråd när det gäller ingenjörstudenters skrivande. Hennes resultat indikerar samband mellan studieframgång och användning av bland annat akademisk vokabulär och högre användning av ovanliga ord.

Relevanta referenser för vår studie är två doktorsavhandlingar om gymnasisters skrivförmåga. I *Gymnasisters skrivande* av Nyström (2000) undersöks bland annat högskoleförberedande och yrkesinriktade program med avseende på textlängd, ordvariation, OVIX och textbindning. *Godkänd*

*i svenska?* av Östlund-Stjärnegårdh (2002) behandlar skillnaden mellan texter med betyget IG respektive G med avseende på bland annat ordlängd, antal ord per mening, OVIX, sammanhang, textbildning och styckeindelning. Östlund-Stjärnegårdhs resultat visar att genomsnittlig meningslängd beror på uppgiftstyp där en skönlitterär text har en meningslängd om 13,2 ord, en utredande text 20,2 och en argumenterande text 16,1. Även när det gäller ordlängd finns en skillnad beroende på genre. Hennes resultat visar också att ordlängd kan spegla textens komplexitet och att andelen långa ord kan ses som ett mått på den språkliga förmågan. I hennes analyser är andelen långa ord i medeltal 16 % men i jämförelse med äldre centralprovsstudier är andelen högre, 25 % år 1984 och 19 % år 1996. Nyströms (2000) analys av elevtexter på gymnasiet visar att den genomsnittliga ordlängden totalt sett är 4,70 men faktatexter har en genomsnittlig ordlängd på 5,26. Långa eller ovanliga ord kan enligt Östlund Stjärnegård (2002) vara en tillgång i en text medan en text med ofta upprepade, enkla och vanliga ord torde uppfattas som enformig. Ett högt värde på ordvariationsindex skulle därmed spegla en rikare text. Nyström (2000) poängterar dock att ordvariation kan beskriva både ett stort ordförråd och förmåga att utveckla ett tema. En text som är rik på infallsvinklar använder fler ord än en text som har ett ensidigt perspektiv. I Östlund-Stjärnegårdhs studie undersöks även sambandet mellan betyg och ordvariationsindex i elevtexter. För icke godkända texter låg medelvärdet på 57, för godkända texter (G) låg medelvärdet på 56 och för texter med väl godkänt, 62. För texter med IG eller G var värdena alltså ungefär desamma, medan skillnaden var tydlig för VG-texter. Det tycks också vara en tydlig skillnad på genre när det gäller ordvariationsindex (Hultman & Westman, 1977) där faktatexter har högre och bruksprosa lägre.

I båda avhandlingarna visar resultatet även på tydliga mönster när det gäller elevernas svårigheter med styckemarkering och styckeindelning. Godkända texter uppvisar en säkrare styckeindelning och styckemarkering medan textbindningen inte visar några större skillnader mellan G och IG (Östlund-Stjärnegårdh, 2000). Nyström (2000) lyfter fram elevernas svårigheter med den grafiska styckemarkeringen som inte stödjer textens innehållsliga struktur. I akademiskt skrivande ställs det krav på att skribenten är explicit med hur texten är strukturerad och att de logiska sambanden mellan olika delar av texten signaleras tydligt (Hellspong & Ledin, 1997, s. 65; Hyland, 2009, s. 6).

Därmed är förmågan att skriva väl sammanhållen och tydliga texter grundläggande för framgång i utbildningssammanhang (Basturkmen & Randow, 2014; Wolfe, 2011). Förmågan att skriva med stöd i källor är också en central aspekt av det akademiska skrivandet. Genom bearbetning av och hänvisning till källor visar studenten sin kunskap och förståelse i olika tentamensuppgifter men också sin tillhörighet till en akademisk diskursgemenskap. Flera forskare (se t.ex. Cooney et al., 2018; Cumming et al., 2016; Grabe & Zhang, 2013) visar att det är en utmaning för förstaårsstudenter att utveckla förmågan att integrera läsande och skrivande och att smidigt och korrekt använda källor.

### **Teoretisk utgångspunkt**

Den teoretiska ramen för textanalysen hämtar vi från den systemfunktionella lingvistik (SFL), där betydelse och funktion är centrala utgångspunkter (Halliday & Hasan, 1989). Ord och texter blir bärare av betydelser och får sin mening genom de olika sociala aktiviteter och kontexter de brukas i (Halliday & Hasan, 1989; Halliday, 2004). Kontexten ger en ram för förståelsen av en text och gör det möjligt att förutse vad ”den andre” är, gör och säger. I den bredare bakgrunden finns *kulturkontexten* som tillsammans med *situationskontexten* gör det möjligt för oss att förstå interaktionen (Halliday & Hasan, 1989, s. 99f). Situationskontexten ger information om *verksamheter*, *deltagare* och *kommunikationssätt*. Tillsammans hjälper oss dessa aspekter att förutse och tolka kommunikationens karaktär och betydelser (Halliday & Hasan, 1989).

Språkliga handlingar är alltid intentionella, det vill säga vi förväntar oss att uppnå något genom att tala, läsa och skriva. Språket formas därmed som ett redskap för att göra (handla) eller för att hantera information (lära) (Halliday & Hasan, 1989, s. 18ff). Detta gör funktion till en fundamental egenskap hos språket. Var och en av de tre aspekterna i situationskontexten, verksamheter, deltagare och kommunikationssätt, kan kopplas till en specifik funktion. Den *ideationella funktionen* rör språkets betydelser i relation till vad interaktionen handlar om. Den *interpersonella funktionen* rör deltagarnas relationer och roller, vilka styr de betydelser som skapas i interaktionen, till exempel mellan skribenten och läsaren. Den tredje funktionen är den *textuella* som realiseras genom mönster



i texten, det vill säga genom textens formella uppbyggnad. Funktionerna samverkar med varandra och alla är närvarande på varje plats i en text, vilket innebär att ett visst inslag kan betraktas ur alla tre funktionerna samtidigt (Hellspong & Ledin, 1997).

Vår analys av studenternas texter rör den textuella funktionen som kan beskrivas på tre olika nivåer; *lexikogrammatiken* har med ord och meningar att göra, *textbindningen* rör länkarna mellan satser och meningar och slutligen *kompositionen* som avser sambanden mellan stycken och avsnitt på ett mer övergripande plan (Hellspong & Ledin, 1997, s. 65f).

### **Material, kontext och analysmetoder**

De texter som analyserats är slutversionen av studenternas examinerande text i läsårets första kurs, Naturorientering, teknik och lärande (i denna text kallad NO-kursen). Detta val grundar sig i studiens syfte att identifiera svårigheter med akademiskt skrivande hos nybörjarstudenter för att därigenom kunna bidra till diskussionen om hur studenters skrivutveckling kan stödjas. Analysen begränsas till ett urval av aspekter som rör den textuella strukturen, det vill säga textens formella uppbyggnad (Hellspong & Ledin, 1997, s. 65). Texterna har hämtats från lärplattformen Canvas där studenterna lagt in sina texter för bedömning. Alla texter innehåller ett teoretiskt avsnitt där studenterna resonerar om de för kursen aktuella begreppen. Vidare innehåller texten en analys eller reflektion. Vid analysen har texternas referenslistor tagits bort då dessa inte representerade studenternas egna språk.

Till situationskontexten hör att studenternas skrivande, kommunikationssättet (Halliday & Hasan, 1989, s. 99f), styrs av instruktionen till den skriftliga uppgiften. NO-kursens skriftliga examination formuleras på följande sätt:

I första delen av texten förklarar du vad som är naturvetenskapens karaktär. I den andra delen argumenterar du för varför naturvetenskap ska finnas i årskurs F-3. Det är mycket viktigt att båda delarna präglas av källorna, dvs du ska använda dig av källor för att förklara vad som karaktäriserar

naturvetenskapen samt varför ämnena ska finnas i skolan. Egna synpunkter kan finnas med men i begränsad utsträckning.

Studenterna behöver inte själva söka källor utan kurslitteraturen ska användas och de mest relevanta källorna är markerade med fetstil. En viktig aspekt av situationskontexten är att texterna skrivs inom en specifik verksamhet, inom ett ämne och en kurs med ett bestämt innehåll, vilket avgör vilka semantiska val som kan göras (Halliday & Hasan, 1989). Vidare är relationen mellan deltagarna, studenter och lärare, asymmetrisk. Studenterna skriver för att visa sina kunskaper i en bedömningssituation. Det är läraren som har makten att bedöma och studenten måste förhålla sig till situationskontextens ramar för att bli godkänd. Handlingen att skriva förväntas utföras i enlighet med de normer och konventioner som gäller för hur kunskaper examineras och bedöms i den vidare utbildningskontexten.

Den kvantitativa analysen är en korpusanalys som inkluderar samtliga 125 texter från studentgruppen och har fokus på fem kvantitativa mått; meningslängd, ordlängd, andel långa ord, ordvariation och lexikal profil. Det innebär att vi undersöker medelvärdena samt spridning i resultat för de olika måtten. När det gäller ordvariation analyseras antal ord som endast förekommer en gång i texten. I denna typ av analys kan textens längd få stor betydelse eftersom det i längre texter är större sannolikhet att ett ord förekommer flera gånger. För att textens längd inte ska få för stor betydelse används i stället ordvariationsindex, OVIX (Hultman & Westman, 1977). Slutligen studeras den lexikala profilen med hjälp av programmet AntWordProfiler. Som jämförelse-material användes filer med de 1000–5000 vanligaste orden i svenska språket från Språkbanken (Göteborgs universitet, 2022).

I den andra delen analyseras styckemarkering, styckeindelning, textbindning och källhänvisningar i texter skrivna av ett urval av elva studenter från den större gruppen. Instruktioner och kursguider har utgjort kompletterande information. Dessa elva studenter ingår i ett större forskningsprojekt där de även intervjuats en gång per termin. Intervjuerna ingår inte i underlaget för den här artikeln. Fyra studenter har minst en förälder med en akademisk utbildning omfattande minst tre års

heltidsstudier på universitetsnivå. Övriga studenter kommer från hem där föräldrarna har enbart gymnasieutbildning eller kortare eftergymnasial yrkesutbildning. Fyra har ett annat modersmål än svenska. Information om studien gavs muntligt till programmets samtliga studenter vid utbildningens start. Elva studenter anmälde intresse för att delta och fick innan studien inleddes underteckna ett dokument om informerat samtycke. I dokumentet finns information om forskningsprojektets syfte, vad det innebär att delta samt om Vetenskapsrådets etiska riktlinjer för forskning (Uppsala universitet, 2022) med avseende på avidentifiering och hantering av material, frivilligt deltagande och möjlighet att avbryta när en deltagare så önskar. Urvalsförfarandet gör att de elva studenterna inte kan sägas vara representativa för hela gruppen men intervjuerna indikerar att det inte enbart är studenter med goda studieresultat och god självkänsla inför skrivandet som valt att delta i studien.

Den kvalitativa textanalysen av elva studenters texter har gjorts genom flera noggranna närläsningar av materialet där texterna gått igenom manuellt en text i taget för de olika analyser som genomförts (Jfr. Östlund-Stjärnegård, 2002, s. 45). Analysen gäller för det första studenternas förmåga att skapa tydliga samband i sina texter genom styckemarkering, styckeindelning och textbindning. De innehållsliga sambanden mellan ord, fraser och stycken är viktiga i ett läsarperspektiv då de utgör vägvisare för hur en text hänger samman (Basturkmen & Randow, 2014; Hellspong & Ledin, 1997; Wolfe, 2011). I analysen har den grafiska styckemarkeringen noterats. Ny rad med indrag eller blankrad räknas som korrekt markering av nytt stycke. Hybridstycken där skribenten börjar ny rad utan att markera nytt stycke, liksom blandningar av ny rad och blankrad eller av hybrid med ny rad och/eller blankrad har noterats som felaktiga då de förekommit en eller flera gånger i samma text.

Analysen omfattar vidare hur stycken logiskt hänger samman med det övergripande temat, makrotemat och med föregående och efterföljande stycke samt hur styckeindelningen stödjer sammanhang och röd tråd (Jfr. Josefsson & Santesson, 2017; Östlund-Stjärnegård, 2002).

Förekomsten av kärnmeningar har noterats samt hur kärnmeningarnas huvudtanke på olika sätt utvecklas med till exempel förklaringar, modifieringar, förtydliganden och exempel. Analysen

omfattar även textbindning skapad genom sammanhangssignaler av olika slag och genom upprepningar av begrepp och nyckelord som är centrala för styckets innehållsliga fokus, så kallad referensbindning (Hellspong & Ledin, 1997, s. 80f, 88f). Slutligen analyseras studenternas förmåga att referera till källor enligt APA. I akademiska utbildningar ställs krav på att studenterna har förmåga att integrera läsande och skrivande och efter hand utveckla ett mer produktivt och självständigt skrivande, vilket är en komplex förmåga som behöver få utvecklas över tid (Hirvela & Du, 2013; Jacobs, 2003; Rhead, 2019). När det gäller förstaterminsstudenternas användning av källor är det därför enbart deras förmåga att föra in källor på ett korrekt och konsekvent sätt som analyseras.

## **Resultat**

I resultatdelen presenteras först korpusanalysen av ordvariation, meningslängd, andel långa ord och lexikal profil i studenternas texter. Därefter följer den mer kvalitativt inriktade analysen av elva studenters texter gällande styckemarkering, förmåga att skapa sammanhang och röd tråd samt hänvisa till källor.

### ***Korpusanalys***

När det gäller meningslängd visar resultatet på ett medelvärde av 17,1 ord per mening. Det är svårt att jämföra med tidigare presenterade studier eftersom dessa framför allt fokuserar gymnasieelevers texter (Nyström, 2000; Östlund-Stjärnegård, 2002). Det som dock är tydligt i Östlund-Stjärnegårds (2002) studie är att genren har betydelse och där en utredande text har högst genomsnittlig meningslängd (20,2). Den är betydligt högre än den för denna studies studenter vilket kanske skulle kunna hänföras till den trend som Östlund-Stjärnegård beskriver som nedåtgående. Andelen långa ord är i föreliggande material högt, 30,6 %; jämfört med Östlund-Stjärnegårds studie där andelen var 16 %. En förklaring kan vara att studenterna utgår från ett antal beskrivna vetenskapliga begrepp som därmed naturligt blir integrerade. Spridningen är dock hög (standardavvikelse 4,31), vilket indikerar att det är stor variation i studenternas texter när det gäller andel långa ord.

Ordlängden i texterna landar på 5,55 tecken per ord. Här kan vi jämföra med Nyströms (2000) studie där faktatexter har det högsta medelvärdet (5,26). Resultatet i denna studie pekar dessutom på en låg spridning och majoriteten av texterna har en genomsnittlig ordlängd om 5,23–5,87. Slutligen visar resultatet på 59,67 i medelvärde av ordvariationsindex och en standardavvikelse på 4,84. Flera studier som exempelvis Östlund-Stjärnegårds (2002) har pekat på sambandet mellan höga betyg och högt ordvariationsindex och specifikt när det gäller texter som bedömts som VG. Resultatet här hamnar mitt emellan det i Östlund-Stjärnegårds studie (2002) vad gäller G och VG och sett till spridningen här tycks det finnas stor variation mellan texterna. Resultaten för ordlängd presenteras i Tabell 1, tillsammans med resultaten för meningslängd, andel långa ord och ordvariationsindex.

Tabell 1: Genomsnittlig meningslängd, andel långa ord, ordlängd samt ordvariationsindex.

	<b>Meningslängd (antal ord per mening)</b>	<b>Andel långa ord (%)</b>	<b>Ordlängd (tecken per ord)</b>	<b>Ordvariations- index</b>
<b>Medelvärde</b>	17,1	30,6	5,55	59,67
<b>Standardavvikelse</b>	2,81	4,31	0,32	4,84

Sista steget i korpusanalysen involverade en analys av den lexikala profilen där texternas ord kategoriserades utefter hur frekvent dessa förekommer i svenska språket. Med hjälp av programmet AntWordProfiler var det möjligt att undersöka hur stor andel av orden i texterna som hörde till de 1000 vanligaste orden, men även hur många som hörde till de 2000, 3000, 4000 och 5000 vanligaste. De 1000–5000 vanligaste orden utgör sammanlagt 78,07 % och resterande 21,93 % utgör ord som inte är representerade i listorna. Det kan exempelvis vara siffror, namn, i enstaka fall felstavningar och ord som är mindre frekventa. Resultatet av analysen presenteras i tabell 2.

Tabell 2: Medelvärde för andelen ord i procent som identifierats som de 1000–5000 vanligaste orden.

<b>Medelvärde procent</b>	<b>Standard-avvikelse</b>
---------------------------	---------------------------

1000	61,39	4,96
2000	5,42	1,07
3000	5,06	1,14
4000	3,70	0,89
5000	2,50	0,95

När det gäller andelen ord som hör till gruppen 1000 vanligaste orden ser vi att medelvärdet för texterna är 61,39 . Resultatet indikerar en hög spridning här då standardavvikelsen uppgår till 4,96. För andelen ord som tillhör de 2000 respektive 3000 vanligaste visar resultatet på 5,42 % respektive 5,06 % och för 4000 respektive 5000 är andelen något lägre. Om resultatet här jämförs med det från Johansson och Ohlsson (2019), ser vi en mycket lägre användning av de vanligaste orden och därmed en högre andel av mer ovanliga ord. Detta skulle indikera ett rikare ordförråd, men en möjlig tolkning är att uppgiftsinstruktionens uppmaning att använda kurslitteraturen som källor naturligt leder till att studenterna använder begrepp från dessa källor, vilket ger en högre andel ovanliga ord.

### *Sammanhang och röd tråd*

En viktig textstrukturerande princip är att tydligt visa gränsen mellan textens stycken så kallad styckemarkering som avser hur ett stycke markeras grafiskt, genom indrag eller blankrad. Båda är korrekta men oftast förväntas skribenten välja en huvudprincip som följs konsekvent. De två styckemarkeringsprinciperna kan också kombineras. Blankrad markerar då att ett nytt större avsnitt börjar, medan indrag markerar enskilda stycken inom ett större avsnitt (Språkrådet, 2017).

I sju av de elva analyserade texterna är styckemarkeringen korrekt och konsekvent genomförd med antingen indrag eller blankrad. Två studenter använder genomgående hybridstycken, vilket innebär att de börjar ny rad utan att nytt stycke markeras. En blandning av hybridstycken och blankrad eller indrag förekommer hos två studenter. Hybridstycken skapar otydlighet och riskerar att störa läsningen eftersom läsaren får svårt att avgöra om skribenten avser att börja på något nytt eller inte.

Tidigare analyser av elev- och studenttexter har visat att hybridstycken och inkonsekvent styckemarkering är vanligt i elev och studenttexter (se t.ex. Josefsson & Santesson, 2017; Östlund-Stjärnegård, 2002).

För att skapa sammanhang och röd tråd i en text är det viktigt att skribenten tydligt visar hur dess olika delar, dess stycken, satser och fraser, hänger samman med hjälp av styckeindelning, sammanhangssignaler och återkommande nyckelord, så kallade referenter, som binder samman texten. Tre av de elva studenterna visar att de har förmåga att använda sig av dessa språkliga funktioner. Nedan följer ett exempel ur en välstrukturerad och väl sammanhållen text. Exemplet visar inledningen av den första deluppgiften där studenterna enligt instruktionen ska göra följande: ”I första delen av texten förklarar du vad som är naturvetenskapens karaktär”. Exempels understrukna ord är så kallade sammanhangssignaler.

#### **Naturvetenskapens karaktär**

Naturvetenskaplig forskning både börjar i en existerande teori och har som syfte att skapa, styrka eller falsifiera teorier. En teori är det närmaste vi kommer en sanning om fenomenet och samband i världen, men är inte en sanning med stort ’S’. (Ideland & Malmberg, 2012) Det är därför av största vikt att vi lär känna naturvetenskapens karaktär för att kunna ställa oss kritiska till den forskning som publiceras men också för att kunna urskilja när det är vardagsföreställningar och pseudovetenskap vi har att göra med. (Areskoug, Ekborg, Lindahl & Rosberg, 2013) Så vad är det då som gör ting naturvetenskapliga? Hur uppstår naturvetenskapen? Och hur påverkas den av oss och vi av den? (Lunde, 2018).

Inom naturvetenskapen strävar man efter att beskriva och förklara företeelser och mönster i den fysiska världen. Naturvetenskapen har sin grund i empirin, upprepade iakttagelser. (Areskoug, et al., 2013) Experiment är något som präglar naturvetenskapen och hur empirin samlas in. Det är betydande att experimenten genomförs korrekt genom att minimera antal variabler, att de utförs upprepade gånger för att minska risken att resultatet präglas av slumpen. (Ideland & Malmberg, 2012)

Bild 1: Ett exempel på studenttext med understrykta sammanhangssignaler.

Texten inleds med en kärnmening med tydlig koppling till makrotemat, ”Naturvetenskapens karaktär”. Nästa mening följer upp och utvecklar temat där nyckelordet teori är bärande. I tredje meningen kommer ett argument för att ”lära känna” det som tagits upp i de föregående meningarna, ett argument för kunskap om naturvetenskap. Den avslutande delen av stycket består av tre frågor som naturligt följer på argumenten som förts fram i föregående mening. Stycket är en enhet med ett tydligt tema där meningarna logiskt följer på varandra. De avslutande frågorna pekar framåt mot nästa stycke där den första meningen logiskt anknyter till frågan om vad som karaktäriserar naturvetenskapen.

Nyckelordet naturvetenskap upprepas i det andra styckets andra mening och nu handlar det om vari den har sin grund, ”i empiri, upprepade iakttagelser”. I den tredje meningen kopplas naturvetenskap till nyckelordet experiment ”som präglar naturvetenskapen och hur empirin samlas in”. Fjärde meningen handlar fortsatt om experiment och vilka kriterier som gäller för dessa. Stycket hålls samman väl genom att det som utgör den innehållsliga kärnan, ”naturvetenskapens karaktär”, följs upp och utvecklas på olika sätt. Centrala begrepp som naturvetenskap, empiri, experiment är återkommande nyckelord (referenter) som binder samman texten.

I exemplet stärks de logiska sambanden genom att relationen mellan satser, fraser och ord signaleras explicit med hjälp av sammanhangssignaler av olika slag. Det första exemplet är *både ... och*, där bindeordet *både* uttrycker att nu följer det första av ett par, vilket förutsätter samordning med ett uppföljande *och*. Som bindeord fungerar också *och* och *också* (pekar framåt mot ett tillägg), *men* (signalerar jämförelse eller motsättning) *eller* (pekar framåt mot ett alternativ), *har som syfte att*, *för att* och *genom att* (signalerar avsikt) och *det är därför* (signalerar orsaksförhållanden). De lexikaliserade fraserna *har att göra med* och *har sin grund i* fungerar som sammanhangssignaler där ett allmänt samband avses. I exemplet finns också en fras, *av största vikt*, och en sats, *det är betydande*, som uttrycker emfas. Dessa sammanhangssignaler fyller en viktig funktion i texten då de bidrar till att synliggöra och förstärka den röda tråden. Resultatet blir en text präglad av flyt och klarhet. Användningen av sammanhangssignaler av olika slag kräver en mer medveten strategi än de ord



och begrepp som naturligt binder samman texten genom att de är innehållsligt relaterade till varandra. I texten är orden naturvetenskap, teori, empiri och experiment exempel på sådana så kallade referenter som genom textens innehållsliga fokus återkommer och skapar sammanhang i texten.

Åtta studenter uppvisar svårigheter att skapa en klar struktur och tydliga samband i sina texter. Detta visar sig till exempel genom avsaknad av styckeindelning, omotiverat byte av stycke och vaga relationer mellan och inom stycken. Konsekvensen blir osammanhängande och svårlästa texter vilket påverkar läsbarheten och sannolikt också lärarens bedömning. Här följer ett exempel ur en texts inledande del. Också här är sammanhangssignalerna understrukna.

#### **Naturvetenskapens karaktär**

Det har varit både svårt och intressant att få sätta sig in i och gå på djupet kring vad naturvetenskapens karaktär innebär och vad det är. Ju mer jag har läst ju mer har jag behövt diskutera och reflektera kring begreppet. Det är viktigt att den här kunskapen ligger till grund, känner jag, för mig som grundskollärare när jag undervisar. Den gör det lättare för mig att ta till mig ny kunskap och att sätta den i ett sammanhang.

Naturvetenskapens karaktär är ett brett och viktigt område och i denna texten har jag fokuserat på de viktigaste punkterna.

Naturvetenskapens karaktär är underliggande antaganden om hur naturvetenskapen ”går till”, hur ny naturvetenskaplig kunskap skapas/genereras. Den innefattar olika begrepp, metoder och förhållningssätt som används inom naturvetenskapen.

”Forskning inom det naturvetenskapliga fältet definieras ungefär som en systematisk process som utgår från teori och vars syfte är att vinna ny kunskap”

(Nelson, m.fl., 2012, s.68.)

När någon genomför undersökningar kan en teori formas som sedan beprövas av flera andra forskare för att säkerställa trovärdigheten. Om alla forskarna sedan når konsensus så blir teorin tentativ, om den ersätter en annan lite äldre tentativ teori så kan ett paradigmskifte ske.

Exemplet illustrerar en styckemarkering och styckeindelning som inte fyller den avsedda funktionen att strukturera texten i logiskt sammanhängande delar. Studenten använder konsekvent korta hybridstycken, ibland bestående av enbart en mening. Indrag eller blankrad saknas. Det första styckets tema är studentens arbete med att sätta sig in i ”vad naturvetenskapens karaktär innebär och vad det är”. Det första hybridstycket som helhet knyter an till makrotemat naturvetenskapens karaktär men formuleringen signalerar att studenten inte förstått innebörden i ordet karaktär i ordkombinationen ”naturvetenskapens karaktär”, något hen har gemensamt med flera studenter i gruppen. I den tredje och fjärde meningerna i första stycket gör studenten ett försök att peka tillbaka och följa upp styckets första mening där ordkombinationen från rubrik och instruktion behållits. Tredje meningens ”den här kunskapen” och fjärde meningens inledande ”Den” får därmed en oklar syftning. Möjligen refererar studenten tillbaka till den utsagda referenten ”naturvetenskapen”, snarare än till ”naturvetenskapens karaktär”.

I det andra hybridstycket återkommer ordkombinationen i formuleringen ”Naturvetenskapens karaktär är ett brett och viktigt område...”. Det tredje hybridstyckets första mening inleds på samma sätt, ”Naturvetenskapens karaktär är ...” men därefter görs ett trevande försök att beskriva vad som är utmärkande/karaktäristiskt för naturvetenskapen. I den andra meningerna får ett inledande ”Den” återigen syfta tillbaka på naturvetenskapens karaktär istället för naturvetenskapen. Därefter kommer ytterligare ett hybridstycke som utgörs av ett citat där naturvetenskaplig forskning definieras. Att använda ett citat kan vara ett sätt för studenten att komma runt sin osäkerhet kring vad som efterfrågas i uppgiften. Citatet ger sannolikt en känsla av att hamna på säkrare mark efter de inledande försöken att med egna ord beskriva naturvetenskapens karaktär. Det femte stycket handlar om teori och följer på så sätt upp innehållet i citatet där ordet teori är ett av nyckelorden. Stycket är logiskt uppbyggt och hålls väl samman av referenter som teori och forskare samt av sammanhangssignalerna *för att* (avsikt) och *sedan* (ordningsföljd). I utdraget som helhet förekommer därutöver ordet *och*, som mest frekvent, *både* i kombination med *och* samt det emfatiska *det är viktigt att*.

De båda exemplen illustrerar styckets viktiga funktion som byggsten i en texts inre struktur och att styckeindelningen tillsammans med de innehållsliga sambanden mellan och inom stycken har betydelse för hur läsaren ges möjlighet att skapa sammanhang i texten. För att interaktionen mellan skribent och läsare ska fungera är det viktigt att förstå vilken funktion dessa mönster i texten fyller. Språket kan då bli ett redskap för att hantera information, skapa mening och lära (Halliday & Hasan, 1989, s. 18ff). Analysen visar att åtta av elva studenter har svårt att skapa tydligt strukturerade och väl sammanhållna texter. Studenterna är omedvetna om eller osäkra på styckeindelningens och textbindningens funktioner och användning, och får därmed svårt att tydligt kommunicera sin kunskap och förståelse.

### ***Källhänvisningar***

Användning av källor på ett smidigt och korrekt sätt visar sig vara en utmaningen för studenterna vid den skriftliga examinationen av NO-kursen. Studenternas osäkerhet kan yttra sig i felaktig eller inkonsekvent utformning av referensen eller i placeringen av den. Hos åtta av studenterna utformas referensen korrekt enligt APA, vanligast inom parentes i slutet av meningen eller i några få fall i inledningen av en mening tillsammans med referatmarkör: "Andersson (2008) skriver ...". Hos dessa studenter kan det vid någon enstaka referens förekomma att punkter eller kommatecken glöms. Exempel på inkorrekt utformning är att punkt sätts före parentes när hänvisningen ligger i slutet av en mening: "Naturvetenskapen har sin grund i empirin, upprepade iakttagelser. (Areskoug, et al., 2013)". Referensen kan också innehålla för mycket information "(Ingela Elfström, Bodil Nilsson, Lillemor Sterner och Christina Wehrner-Godée, 2014)." eller ge varje författare en egen parentes istället för att använda semikolon mellan "(Thurén, 2007, refererad i Ideland 2012) (Areskoug, 2017)".

Sju av studenterna placerar alla sina referensen i slutet av en mening och hos tre av dessa läggs den oftast enbart i sista meningen av ett stycke. Det senare innebär att läsaren inte kan urskilja varifrån olika uppgifter i stycket kommer. En student använder enbart initial referens tillsammans med referatmarkör, till exempel "Areskoug (2016) beskriver ...". Detta görs i flera korta stycken efter

varandra vilket ger ett katalogartat intryck. Hos två studenter finns en viss variation i placeringen. I det första fallet sker denna variation genom en växling mellan initial referens med referatmarkör och referens i slutet av meningen där det senare dominerar. I det andra fallet görs en växling mellan referens i slutet av meningen och inuti meningen med titel följt av författare och årtal inom parentes: ”Syftet med naturvetenskap är enligt *Naturvetenskapens bärande idéer för lärare F-6* (Areskoug, Ekborg, Lindahl, Rosberg, 2017) att ...”.

I tre fall är placeringen av referensen mer flexibel utifrån ett medvetet val vilket gör att referensen bidrar till att organisera texten. De tre studenterna verkar ha en säkrare känsla för när en referens behövs och hur den kan infogas i texten på ett smidigt sätt. Referenserna kan ligga i slutet av meningen, initialt med referatmarkör och i ett fall inuti meningen. Placering initialt eller inuti meningen gör ofta att referensen fyller en mer betydelsebärande funktion i meningen genom att den explicit sätts i relation till meningens innehåll eller till omkringliggande text.

Andersson (2008) skriver om vilken betydelse Piagets empiri har haft för elevens perspektiv genom att vi möter eleven där den är. Bägge dessa teorier [*studenten syftar här på Vygotskij's teori som tagits upp i föregående stycke*] är viktiga för de kompletterar varandra då det är viktigt att se var individen står men att den också får utvecklas i ett socialt sammanhang. Som Vygotskij säger, det de kan göra idag tillsammans med någon annan kan de göra själva i morgon.

Därmed öppnar sig också möjligheten att, som i citatet ovan, ställa olika författare/teorier mot varandra. Det händer alltså något med texten beroende på var i meningen referensen läggs och dessa tre studenter verkar vara medvetna om detta. Genom att lägga referensen initialt läggs större vikt vid namnet. Med tillhörande referatmarkörer som till exempel ”menar”, ”hävdar”, ”skriver”, vilka inte är värdeneutrala, blir det lättare att kontrastera och nyansera. En referens inuti eller i slutet av meningen betonar budskapet och ger mer utrymme för skribentens röst.

## **Diskussion och pedagogiska implikationer**

Studiens syfte är att identifiera svårigheter med akademiskt skrivande hos nybörjarstudenter för att därigenom kunna bidra till diskussionen om hur studenters skrivutveckling kan stödjas. För detta syfte undersöks några aspekter av nybörjarstudenters förmåga att kommunicera ett innehåll i en examinerande text med avseende på textens formella uppbyggnad; ord, meningar, lexikal profil samt textbindning, komposition och referenshantering. De undersökta aspekterna diskuteras var för sig med pedagogiska implikationer. Därefter följer ett avsnitt om behov av fortsatt forskning.

Korpusanalysen, meningslängd, ordlängd, andel långa ord och ordvariation samt lexikal profil, motiverades av tidigare forskning som exempelvis visar att ett otillräckligt ordförråd är hämmande för studenters läsande och att det finns ett samband mellan ett rikt ordförråd, god skrivförmåga och studieframgång (Cooney et al., 2018; Gardner & Davis, 2014; Grabe & Zhang, 2013). Vår analys av lexikal profil visar att studenterna har ett relativt avancerat språk med en låg användning av de 1000 vanligaste orden jämfört med Johansson och Ohlsson (2019). Även andelen långa ord stärker resonemanget. Däremot pekar resultatet på en stor spridning när det gäller flera av de kvantitativa måtten som undersökts, till exempel andel långa ord och ordvariation medan spridningen är låg för ordlängd. Detta indikerar att det finns en stor heterogenitet i studentgruppen vad gäller svårigheter med akademiskt skrivande. Det skulle dock behövas ytterligare studier av lexikal profil i studenters texter för att med säkerhet kunna dra slutsatser om studenters ordförråd i denna kontext. Det är, som nämnts, troligt att uppgiftens utformning, som är en del av situationskontexten (Halliday & Hasan, 1989), påverkar den lexikala profilen samt flera andra av de kvantitativa måtten. Vilka språkliga resurser studenterna använder för att skapa betydelser avgörs av den aktuella kontexten där formuleringen av uppgiften blir styrande, inte enbart för vad texten ska handla om utan också för hur texten ska organiseras och vilka lexikogrammatiska val som blir möjliga (Hellspong & Ledin, 1997, s. 65f).

NO-uppgiften är utformad på ett sätt som ger studenterna möjlighet att använda en stor andel vetenskapliga begrepp. Den ger genom sin öppenhet mot många källor och många begrepp också möjlighet att syntetisera och ställa olika källor mot varandra, vilket kan ses som ett viktigt steg i

studenters utveckling av förmågan att använda källor (jfr. Cooney et al., 2018). Uppgiftsformuleringens styrning av studenternas skrivande visar att en utredande uppgift kan formuleras utifrån en, hos läraren medveten målsättning om att förstärka studenters ordförråd. För att stödja studenters språkliga utveckling, blir det alltså viktigt att även undervisningen är språkutvecklande och förbereder för en examinerande uppgift. I en NO-kontext innebär detta bland annat att identifiera ämnesord och definiera vetenskapliga begrepp, men även att diskutera och betona olika språkliga kontexter (Wallace, 2003; Wellington & Osborne, 2001). Ett studentaktivt arbetssätt som betonar diskursiv medvetenhet har visat sig stödja lärandet och Nygård, Larsson och Jakobsson (2017) visar att diskursiv rörlighet, att kunna växla mellan vardaglig och vetenskaplig diskurs och mellan det abstrakta och konkreta, påverkar lärandet positivt. I en utbildning där studenterna rör sig mellan olika ämnen förutsätter detta att utvecklingen av ordförrådet liksom andra aspekter av studenternas skrivande måste ses utifrån ett helhetsperspektiv, det vill säga hur studenterna får möjlighet att utveckla sitt skrivande i progression genom utbildningen företrädesvis integrerat med de ämnen de studerar (Bergman, 2016; Wingate, 2018). Det i sin tur förutsätter att lärare i utbildningens olika kurser samarbetar när det gäller kravnivåer och utformning av uppgifter för att successivt utmana studenterna.

När det gäller styckemarkering och förmåga att skapa sammanhang och röd tråd i texter visar analysen att det finns en osäkerhet hos flera studenter. Styckemarkeringen var inkorrekt hos fyra av de elva studenterna. Vidare hade åtta av elva studenter svårigheter att skapa tydligt strukturerade och väl sammanhållna texter med hjälp av styckeindelning och textbindning vilket bekräftar Josefsson och Santessons studie (2017) där styckeindelning visade sig vara det område där flest studenter var osäkra och många hade också svårt med textbindning. Författarna refererar till debatten om studenters bristande skrivförmåga där glappet mellan studenternas kunskaper och universitetslärarnas förväntningar diskuteras (s. 15). En fråga som ställs i debatten är om gymnasieskolan bättre kan förbereda eleverna för det akademiska skrivandet. Detta är säkert möjligt när det gäller de aspekter av textkompetens som tas upp i föreliggande studie.

Styckemarkering, styckeindelning och textbindning är exempel på färdigheter som kan sägas tillhöra en mer grundläggande textkompetens som studenterna med fördel har med sig till akademiska studier. Emellertid är skillnaden mellan de texter som skrivs på gymnasiet och de som skrivs på universitetet stor (Ask, 2007; Bergman & Wennås Brante, 2022; Wingate, 2015). Ett exempel är att kraven på tydlighet, sammanhang och röd tråd är högt ställda i akademiska texter (Basturkmen & Randow, 2014; Wolfe, 2011). Det blir därför viktigt för studenterna att förstå vilken funktion komposition och textbinding har och att sättet att organisera texten är intimt förknippat med dess innehåll. Forskare som till exempel Holschuh (2019) och Wingate (2015) skriver om det akademiska skrivandets komplexitet och att studenterna behöver få möjlighet att utveckla sitt skrivande över tid i progression genom utbildningen och integrerat med ämnesstudierna. Wingate (2015) argumenterar för att alla studenter behöver ett kontinuerligt ämnesintegrerat stöd i sitt skrivande i den nya kontexten där även den generella skrivförmågan utmanas och där kraven på akademisk litteracitet successivt ökar under studietiden.

Wingate (2018) definierar akademisk litteracitet som förmågan att kommunicera inom en akademisk diskursgemenskap och omfattar färdigheter som läsning, värdering av information, att argumentera, resonera och bygga kunskap genom att tala och skriva. Om akademisk litteracitet förstås på detta sätt räcker det inte med tillrättaläggande av ”brister” i stavning, struktur och grammatik, utan studenterna behöver kunskap om den specifika disciplinens sätt att bygga och kommunicera kunskap, dess epistemologi, och om den sociala praktik som kunskapen byggs inom (Goldman et al., 2016; Hyland, 2009; Montgomery et al., 2019). Det senare omfattar till exempel de genrer som är brukliga och gällande konventionerna för kommunikation i ämnet, där lexikogrammatik, textbindning och komposition ingår (Hellspong & Ledin, 1997, s. 65), liksom hur experter i ämnet tänker, använder begrepp och analyserar och här är det akademiens ämneslärare som är experter. För att undervisningen ska bli effektiv bör litteraciteten ses som en del av ämnet och integreras med undervisningen i ämnet, alternativt genomförs i samarbete mellan ämnesexperter och literacyexperter (Wingate, 2018). I anslutning till Wingates (2018) resonemang argumenterar vi för att undervisning för utveckling av akademisk litteracitet där språk- och kunskapsutveckling får utvecklas tillsammans ska erbjudas tidigt i utbildningen till alla studenter.

Genom tidiga insatser kan långa perioder av osäkerhet och tidiga misslyckanden undvikas. Utgångspunkten behöver vara att det är alla lärares gemensamma ansvar att skapa möjligheter för studenterna att utveckla akademiska färdigheter i läroprocesser där språk- och kunskapsutveckling integreras i progression genom utbildningen.

En möjlighet för ämnesexperten är att skapa så kallade ”literacy windows” (litteracitetsfönster) (Wingate, 2015, s. 155) inom ramen för den ämnesspecifika undervisningen, där uppmärksamheten riktas både mot textens kunskapsinnehåll och hur kunskapen kommuniceras. När det gäller utvecklingen av studenternas förmåga att skapa tydliga och väl sammanhängande texter kan undervisningen utformas som textseminarier eller textsamtal (Bergman & Olsson Jers, 2014) om texter som ingår i den aktuella kursen. Tillsammans med ämnesexperten får studenterna undersöka hur innehållet är organiserat, med fokus på den centrala betydelse och funktion (Halliday & Hasan, 1989) stycket och textbindningen har i texten och hur det ser ut språkligt. Seminarieformen kan ses som ett dialogiskt rum med stor potential för utveckling av akademiska och intellektuella kompetenser.

Att hänvisa till källor visar sig vara en utmaning för samtliga studenter. Deras osäkerhet visar sig i felaktig eller inkonsekvent utformning av referenserna eller i referensens placering. Enbart tre studenter använder sig av möjligheten att placera sina referenser på ett flexibelt sätt beroende på den omgivande kontexten. Att använda källor som en resurs i sitt skrivande är en komplex förmåga som kräver långt mer än att skriva in en källa korrekt enligt ett specifikt referenshanteringssystem eller att sätta citattecknen på rätt plats (Cumming et al., 2016; Rhead, 2019; Wingate; 2018). Studenterna behöver utveckla en rad olika interrelaterade förmågor. Studierna studenterna har arbetat med att läsa, förstå och bearbeta de för uppgiften angivna källorna för den egna texten genom citat, summering, omarbetning med egna ord och lyckas i varierande grad att hänvisa till källa på ett korrekt och smidigt sätt. I detta inledande skede av utbildningen är det endast tre av de elva studenterna som lyckas syntetisera aspekter från flera olika källor och i sin text integrera dem med sin egen förståelse, vilket är en mer avancerad förmåga (Cooney et al., 2018; Hirvela & Du, 2013; Grabe & Zhang, 2013). För de flesta studenter tar det tid att utveckla en sådan färdighet. Ett



kontinuerligt stöd från ämnesexperter och/eller literacyexperter behövs för att alla studenter ska utveckla sin förmåga att använda källor produktivt som resurser för en självständig text där den egna rösten är bärande.

Om referenshanteringen ses som en del av en komplex litteracitetsprocess där flera olika färdigheter behöver integreras framstår ett ensidigt fokus på skrivandet som en brist. Studenterna behöver kunna genomföra alla delar av processen för att lyckas med sina studier. Inte minst behöver kritisk läsning och att läsa för att kunna skriva få större uppmärksamhet i undervisningen (Bergman & Olsson Jers, 2014; Rhead, 2019; Wingate, 2015). Även här gäller att alla lärare behöver ta ansvar för att studenterna ges möjlighet att utveckla färdigheter i progression genom utbildningen och i nära anslutning till den aktuella disciplinen och dess texter. Vidare handlar det också här om att studenterna ska få möjlighet att utveckla den epistemologiska och sociokulturella kunskap som utgör fundamentet för den akademiska litteraciteten (Duff, 2010; Wingate, 2015). I seminarieform eller inom ramen för ämneslektioner är det möjligt att med exempel från ämnesspecifika texter visa att införandet av referenser inte enbart är en teknik som används för att undvika plagiat, utan att referenserna fyller viktiga funktioner i en kunskapsbyggande texts resonerande och argumenterande struktur. Här kan ämnesexperten, eventuellt i samarbete med en literacyexpert, lyfta fram genretypiska drag, från en generell social och kommunikativ nivå ner till mer specifika språkliga och retoriska drag i texter. En annan viktig del i en stödjande läromiljö är lärares konstruktiva respons på studenternas texter. Med inledande aktivt lärarstöd kan responsen så småningom också genomföras som kamratrespons. Genom responsarbetet introduceras studenterna i ämneskulturen och dess textkultur som också omfattar hur kunskap byggs och kommuniceras. Det ger responsarbetet en läropotential som gäller både text- och ämneskompetens (Hoel, 2010). I det här sammanhanget vill vi betona att studenters språk- och kunskapsutveckling är en fråga som angår alla nivåer på universitetet, inte enbart lärarna. Behovet av förändrade förhållningssätt och undervisningspraktiker kräver strategiska prioriteringar med tillhörande resurser, fortbildningsinsatser och samarbete över institutions- och fakultetsgränser (Bergman, 2016).

Fler studier om studenters skrivförmåga och hur den kan utvecklas behövs för att ett effektivt stöd ska kunna ges av ämnesexperter och skrivverkstäder. Fördjupade studier av studenternas initiala skrivförmåga behövs när det gäller de aspekter som tagit upp i den här studien men också av andra aspektet som till exempel instruktioner till examinerande uppgifter och studenternas förmåga att följa dessa. Det finns också behov av fortsatt forskning där studenternas skrivförmåga kan följas över tid i syfte att förstå vilka faktorer som påverkar deras utveckling, till exempel hur olika typer av feedback och användning av digitala resurser påverkar studenternas skrivutveckling samt hur ett samarbete mellan ämnesexperter och literacyexperter kan utformas.

## Referenser

- Ask, S. (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. [Doktorsavhandling, Växjö universitet].
- Basturkmen, H., & von Randow, J. (2014). Guiding the reader (or not) to re-create coherence: Observations on postgraduate student writing in an academic argumentative writing task. *Journal of English for Academic Purposes, 16*, 14-24. <http://doi.org/10.1016/j.jeap.2014.07.005>
- Bailey, R. (2010). The role and efficacy of generic learning and study support: What is the experience and perspective of academic staff? *Journal of Learning Development in Higher Education, 2*, 1-14.
- Bergman L., & Olsson Jers, C. (2014). Vilken väg tar den kritiska granskningen? Studenter i samtal om en vetenskaplig artikel. *Högre utbildning, 4*(1), 35-47.
- Bergman, L. (2016). Supporting academic literacies: university teachers in collaboration for change. *Teaching in Higher Education, 21*(5), 516-31. <http://doi.org/10.1080/13562517.2016.1160220>
- Bergman, L. (2020). Från sårbar till hållbar skrivutveckling i högre utbildning. I Bruce, B (Red.) *Från sårbarhet till hållbarhet i lärande och undervisning*. Studentlitteratur.

- Bergman, L., & Wennås Brante E. (2022). "Vad är det som gäller här?": Förstaårsstudenters möten med akademiens literacypraktiker. I A. Jakobsson, P. Nygård Larsson, & L. Bergman (Red.), *Ämneslitteracitet och inkluderande undervisning* (s. 303-332). Studentlitteratur.
- Blåsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Almqvist & Wiksell.
- Chanock, K. (2000). Comments on essays: Do students understand what teachers write? *Teaching in Higher Education*, 5(1), 95-105.
- Cooney, A., Darcy, E., & Casey, D. (2018). Integrating reading and writing: supporting students' writing from source. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 15(5), 1-18. <http://doi.org/10.53761/1.15.5.3>
- Cumming, A., Lai, C., & Cho, H. (2016). Students' writing from sources for academic purposes: A synthesis of recent research. *Journal of English for Academic Purposes*, 23, 47-58. <http://doi.org/10.1016/j.jeap.2016.06.002>
- Davidsson, E., & Andersson, N. (2023). Studieframgång och känsla av tillhörighet. I Stigmar, M (Red.) *Inkluderande högre utbildning – att arbeta med breddad rekrytering, breddat deltagande och studentaktivt lärande*. Studentlitteratur.
- Douglas, S. R. (2015). The relationship between lexical frequency profiling measures and rater judgements of spoken and written general english language proficiency on the CELPIP-general test. *TESL Canada Journal*, 32(9), 43-64.
- Duff, P. (2010). Language socialization into academic discourse communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 169–192. <http://doi.org/10.1017/S0267190510000048>
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2002). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*. Studentlitteratur.

- Enefalk, H., Andersson, L. M., Aronsson, A., Englund, V., Novaky, G., Svensson, M., Thisner, F., Agren, H. & Agren, M. (2013, 2 januari). Våra studenter kan inte svenska. *Uppsala Nya Tidning*.
- Fröjman, I. (2013). Språkklyftan mellan gymnasiet och universitetet. I M. Matilainen, R. Siddall & J. Vaattovara (Red.) *Språkcentrum i förändring* (4e uppl.). University of Helsinki Language Center.
- Gardner, D., & Davies, M. (2014). A new academic vocabulary list. *Applied Linguistics*, 35(3), 305-327. <http://doi-org.proxy.mau.se/10.1093/applin/amt015>
- Goldman, S. R., Britt, M. A., Brown, W., Cribb, G., George, M. A., Greenleaf, C., Lee, C. D., Shanahan, C., & Project READI. (2016). Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy. *Educational Psychologist*, 51(2), 219-246. <http://doi:10.1080/00461520.2016.1168741>
- Grabe, W., & Zhang, C. (2013). Reading and writing together: a critical component of English for academic purposes teaching and learning. *TESOL Journal*, 4(1), 9–24. <http://doi-org.proxy.mau.se/10.1002/tesj.65>
- Göteborgs universitet. (april 2022). *Språkbanken*. <http://www.spraakbanken.gu.se>
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1989). Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective. (2. ed.). Oxford Univ. Press.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An introduction to functional grammar*. (3. ed.). Arnold.
- Hellspong, L., & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Studentlitteratur.
- Hirvela, A., & Du, Q. (2013). “Why am I paraphrasing?”: Undergraduate ESL writers’ engagement with source-based academic writing and reading. *Journal of English for Academic Purposes*, 12, 87-98. <http://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.005>

- Hoel, T.L. (2010). *Skriva på universitet och högskolor: en bok för lärare och studenter*. (1. uppl.) Studentlitteratur.
- Holshuh, J. P. (2020). College reading and studying: The complexity of academic literacy task demands. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(6), 599-604.
- Hultman, T.G., & Westman, M. (1977). *Gymnasistsvenska*. LiberLäromedel.
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. Continuum.
- Jacobs, E-M. (2003). Reproductive writing - writing from sources. *Journal of Pragmatics*, 35, 893–906. [http://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00124-8](http://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00124-8)
- Johansson, S., & Ohlsson, E. (2019). Visualizing vocabulary: An investigation into student assignments in CLIL and Non-CLIL contexts. I L. K. Sylvén (Red.), *Investigating content and language integrated learning: Insights from Swedish High Schools* (s. 216-235). Multilingual Matters.
- Josefsson, G., & Santesson, S. m.fl. (2017). *Hur skriver våra studenter? En undersökning av skrivförmågan hos nyantagna studenter vid HT-fakulteterna vid Lunds universitet*. Lunds universitet, humanistiska och teologiska fakulteterna.
- Katagiri, R. (2019). *A lexical profile analysis of a diagnostic writing assessment: The relationship between lexical profiles and writing proficiency*. [Doktorsavhandling, Carleton University].
- Kreber, C. (Red.) (2009). *The university and its disciplines: teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries*. Routledge.
- Lea, M., & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 157-72.
- Lemmouh, Z. (2008). The relationship between grades and the lexical richness of student essays. *Nordic Journal of English Studies*, 7(3), 163-180. <http://doi.org/10.35360/njes.106>

- Magnusson, U., & Kokkinakis, S. J. (2008, November). Quantitative measures on student texts. In *ASLA Symposium in Stockholm, 7-8 November*, pp. 43-56.
- Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande: föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Montgomery, P. D., Sparks, J., & Goodman, B. A. (2019). What kind of paper do you want from us? Developing genre knowledge in one Kazakhstani university postgraduate school. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 15.
- Nyström, C. (2000). *Gymnasisters skrivande: en studie av genre, textstruktur och sammanhang*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Muncie, J. (2002). Process writing and vocabulary development: Comparing lexical frequency profiles across drafts. *System*, 30(2), 225-235. [http://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00006-4](http://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00006-4)
- Larsson, P. N., & Jakobsson, A. (2017). Semantiska vågor—elevers diskursiva rörlighet i gruppsamtal. *Nordic Studies in Science Education*, 13(1), 17-35. <http://doi.org/10.5617/nordina.2739>
- Rhead, A. (2019). The trouble with academic reading: exposing hidden threshold concepts through academic reading retreats. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 15. <http://doi.org/10.47408/jldhe.v0i15.502>
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18. <http://doi:10.1097/TLD.0b013e318244557a>
- Språkrådet. (2017). *Svenska skrivregler*. (Fjärde upplagan). Liber.
- Uppsala universitet. (april 2022). *CODEX regler och riktlinjer för forskning*. <http://www.codex.uu.se>

- Wallace, C. S. (2004). Framing new research in science literacy and language use: Authenticity, multiple discourses, and the "Third Space". *Science Education*, 88(6), 901-914. <http://doi:10.1002/sce.20024>
- Wingate, U. (2015). *Academic literacy and student diversity: the case for inclusive practice*. Multilingual Matters.
- Wingate, U. (2018). Academic literacy across the curriculum. Towards a collaborative instructional approach. *Language and Teaching*, 51(3), pp. 349-364. <http://doi:10.1017/S0261444816000264>
- Wellington, J., & Osborne, J. (2001). *Language and literacy in science education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Wolfe, C. R. (2011) Argumentation across the curriculum. *Written Communication*, 28(2), 193-219. <http://doi:10.1177/0741088311399236>
- Östlund Stjärnegårdh, E. (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. Institutionen för nordiska språk.