”Det fattas jättemycket” – genreteoretiska perspektiv på vuxna andraspråkselevers texter och responssamtal

Hanna Sandgaard-Ekdahl & Robert Walldén

Sammanfattning

Studien bidrar med kunskap om funktionella aspekter av vuxna andraspråkselevers arbete med skrivrespons och argumenterande texter. Den genomfördes inom grundläggande vuxenutbildning, en svagt representerad skolform i skrivdidaktisk forskning. Materialet består av inspelade responssamtal i mindre grupper samt de elevtexter som låg till grund för samtalen. Studien synliggör vilka aspekter i texterna som eleverna fokuserar på i samtalen och vilka aspekter som skulle behöva stärkas i argumentationen. I analysen används systemisk-funktionell genreteori. Resultatet visar att eleverna identifierade utvecklingsområden i texter baserat på den genrestruktur undervisningen hade utgått ifrån. Samtidigt hade eleverna hade eleverna svårt att identifiera vad som krävdes för att genrestrukturen skulle byggas ut på ett fungerande sätt. Studien ger teoretiska redskap för att synliggöra språkliga mönster på lokal textnivå för att stödja andraspråkselevers skrivutveckling.

Nyckelord: andraspråksskrivande, genrebaserad undervisning, kamratrespons, stöttning, vuxnas lärande

Hanna Sandgaard-Ekdahl är adjunkt i svenska som andraspråk med didaktisk inriktning vid lärarutbildningen på Malmö universitet. Hon är även doktorand i språk- och litteraturdidaktik.

Robert Walldén är docent och lärarutbildare vid Malmö universitet. Han forskar om textpraktiker och litteracitetsutveckling i språkligt heterogena klassrum.

Abstract

The article contributes knowledge about functional aspects of adult second-language students working with writing feedback and argumentative texts. It was conducted in basic adult education, which is underrepresented in writing pedagogy research. The material consists of recorded feedback discussions in small groups and the student texts the discussions were based on. The study highlights the aspects of text the students focused on in the discussions and the aspects that could further strengthen the argumentation. In the analysis, systemic-functional genre theory is used. The result shows that the students identified areas of improvement based on the genre structure the teaching had focused on. However, the students had difficulties in identifying how the genre structure could be developed in a functional way. The study gives theoretical tools to highlight patterns of language on a local text level to support second-language students writing development.

Keywords: Adult learners, Second language writing, Feedback, Peer response, Genre-based teaching, Systemic functional linguistics

Introduktion

Att utveckla den skriftliga förmågan på ett andraspråk innebär stora utmaningar för elever och aktuella siffror från Skolverket (2019) visar att andraspråkslever presterar sämre på nationella prov i gymnasieskolan jämfört med de elever som har svenska som modersmål. Motsvarande siffror gällande vuxenutbildningen saknas dock, men det går att anta att liknande utmaningar gäller även vuxna elever. Vuxna som målgrupp synliggörs sällan i skrivdidaktiska sammanhang trots det höga antalet elever inom vuxenutbildningen – fler än i den svenska gymnasieskolan (Fejes & Holmqvist, 2018). Eftersom genreskrivande har en given plats inom skrivdidaktiken i svensk skola är det angeläget att synliggöra möjligheter och utmaningar med att implementera dessa explicita metoder för lärande. Föreliggande artikel belyser specifikt vuxna andraspråkselevers möjligheter att utveckla skrivande i interaktion med varandra och med läraren. Här fokuseras ett led i skrivprocessen där eleverna har skrivit ett utkast till argumenterande texter och ger kamratrespons. Detta sker efter ett undervisningsförlopp som influerats av genrepedagogiken genom att synliggöra strukturella drag hos argumenterande texter. Tidigare studier, bland annat Holmberg (2012) och Walldén (2019), har betonat just vikten av interaktion och hur en strukturerad undervisning med inslag av genrepedagogik kan bidra till att stärka elevers förståelse för uppgiften. Detta kan innefatta en kollaborativt inramad skrivundervisning som inbjuder till samtal om text där likheter mellan texter och alternativa drag jämförs och diskuteras (Apelgren & Holmberg, 2018). Föreliggande artikel fokuserar på arbete med argumenterande texter, en genre som är betydelsefull både för skolframgång och för samhälleligt deltagande (se t.ex. Martin & Rose, 2008; Walldén, 2020). Den argumenterande genren betonas i aktuella kursplaner för både grundskolan och gymnasiet. I det centrala innehållet i svenska som andraspråk för grundskolans senare år nämns bland annat sakprosatexter för unga och vuxna såsom utredande

och argumenterande texter (Skolverket, 2022a). Likaså får genren ett stort utrymme i gymnasieskolans ämnesplaner (Skolverket, 2022b).

Artikelns syfte är att bidra med kunskap om de funktionella aspekter av skrivande som framträder i vuxna andraspråkselevers utkast till argumenterande texter och responssamtal om texterna under ett skrivpedagogiskt undervisningsförlopp.

Frågeställningarna som konkretiserar syftet är:

1. Vilka utvecklingsområden i texterna fokuseras och benämns metaspråkligt av eleverna i samtalen?
2. Hur förhåller sig elevtexterna till den typiska genrestruktur (tes, argument, avslutning) som har fokuserats i undervisningen och responsarbetet?
3. Vilka funktionella aspekter av skrivandet behöver eleverna ta i bruk för att förbättra sina texter enligt vad som framkommer under responssamtalen?

Besvarandet av dessa frågeställningar gör det möjligt att diskutera betydelsen av ett utvecklat metaspråk i skrivundervisning, som en resurs vid responsgivning och utveckling av de egna texterna.

Skrivande och metaspråklig kunskap på ett andraspråk

Inom internationell andraspråksforskning urskiljs två olika inriktningar som rör andraspråkselevers skrivande: *second language acquisition* och *second language writing* (Ferris, 2010). Forskare med second language acquisition i fokus undersöker i första hand hur korrigerande feedback hjälper andraspråkselever att behärska vissa språkliga strukturer, medan forskare som undersöker second language writing intresserar sig för skrivande på ett mer holistiskt plan. Det senare ligger i linje med föreliggande studie.

Bland de få studier som belyser vuxna andraspråksinlärares skrivande i Sverige finns Jakobsons avhandling (2019). Avhandlingen fokuserar nybörjarundervisning i två kontexter, svenska för invandrare och svenska för internationella studenter, och visar att lärarens skrivrespons inriktar sig mot färdighetsaspekter som felrättning med fokus på grammatik och språklig korrekthet. Detta är även något som eleverna efterfrågar. En anledning till att språklig korrekthet får så stort utrymme kan vara deltagarnas språkliga nivå. Elever på nybörjarnivå behöver få syn på språkliga strukturer för att kunna närma sig målspråket, något som framgår även av ett flertal andra studier (t.ex. Ferris, 2012; Nemati m.fl., 2017). Den målgrupp som vi i denna artikel fokuserar på är vuxna andraspråksinlärare som har passerat SFI och som studerar svenska som andraspråk inom grundläggande vuxenutbildning. På den här nivån ställs eleverna inför mer krävande skrivuppgifter som innefattar komplexa sakprosagenrer, såsom längre insändare, och ämnen som inte nödvändigtvis är bekanta för dem (Skolverket, 2022c, jfr Skolverket, 2022d). Därför behöver eleverna stöttning för att få de kommunikativa och funktionella aspekterna att fungera i sina texter.

Även om det finns omfattande forskning om vikten av metaspråklig kunskap för att som vuxen utveckla skrivandet på ett andraspråk (t.ex. Ellis, 2006; Simard & Gutiér-

rez, 2018; Swain & Lapkin, 1995; Toropainen m.fl., 2020) har fokuset till större delen varit på metaspråk för att erövra grammatiska färdigheter som kan underlätta för skrivandet. Vår artikel betonar i stället funktionella aspekter av metaspråklig medvetenhet som kan främja skrivandet mottagaranpassade texter. Forskningsperspektiven överlappar så till vida att andraspråkselevers funktionella språkbehärskning knappast går att särskilja från deras grammatiska färdigheter. En text med många och grundläggande språkliga brister får svårt att uppfylla ett kommunikativt syfte. Denna artikel möter dock behovet av studier som sätter den funktionella dimensionen i centrum.

Genrepedagogisk skrivundervisning

Vår utgångspunkt ligger i linje med genrepedagogiskt inriktad forskning som har studerat hur andraspråkselever kan höja sin metaspråkliga medvetenhet och utveckla sitt skrivande genom att arbeta medvetet och explicit med genreförståelse (Albino, 2017; Caplan & Farling, 2016). I en studie av Albino (2017) används en genrebaserad undervisningsmetod i syfte att öka läsbarheten i de e-postmeddelanden som andraspråkstalare av engelska skriver inom ramen för sitt arbete. Studien visar att de vuxna elevernas skrivande främjades av en genreteoretiskt underbyggd undervisning som fokuserade på bland annat lämplig textstruktur och analys av språkliga mönster som byggde upp texternas olika innehållsfält. En tidigare studie av kollaborativt genreskrivande (Caplan & Farling, 2016) visade hur eleverna med hjälp av den gemensamma lärarledda textkonstruktionen utvecklar sin förståelse för den avsedda genren. Resultaten i ovan nämnda studier stödjer tidigare studier om hur ett explicit textarbete baserat på genrepedagogik kan hjälpa elever att utveckla skrivandet (Fenwick & Herrington, 2021; Moore m.fl., 2018) med gemensam textkonstruktion och lärarledda metaspråkliga samtal som viktiga led i skrivprocessen. Därutöver har studier av Swain och Lapkin (1995) samt Storch (2019) visat hur kollaborativa inslag kan stärka andraspråkselevers förståelse för den text som ska produceras. Att lärarens kan ha en viktig roll i kollaborativa processer betonar Walldén (2020) i en studie genomförd på grundvux. Eleverna hade följt den traditionella argumenterande struktur som hade modellerats men behövde lärarens återkoppling för att bygga ut argumenten tillräckligt. Behovet av en innehållsfokuserad skrivundervisning där resonemang utvecklas och tydliggörs för att stärka argumentationen bekräftas i en norsk studie av genreskrivande på gymnasiet (Thompson, 2020)

Det senaste decenniet har genrepedagogiska arbetssätt vunnit mark även i Sverige. Tidigare forskning har belyst stöttande potentialer i sådan undervisning på grundskolan (t.ex. Bergh Nestlog, 2017; Sellgren, 2011), men det finns även kritiska röster. En effektstudie av Hermansson med kollegor (2019) problematiserar den genrepedagogiska undervisningsmodellen genom att visa hur det gemensamma skrivandet, ett genrepedagogiskt nyckelmoment, hade liten effekt. Andra studier har lyft fram risker med att exempelvis valet av genrestruktur och användning av sambandsord i genrepedagogisk undervisning överbetonas framför andra viktiga aspekter av skrivandet. I sin avhandlingsstudie problematiserar Walldén (2019) bland annat bruket

av modelltexter som överensstämmer med genrestrukturen eleverna ska använda men var opassande i förhållande till övriga kommunikativa hänsynstaganden såsom innehåll och funktion. I en senare studie av responssamtal under klassrumsarbete med rådgivande brev gjordes den förespråkade genrestrukturen funktionell genom att den undervisande bibliotekarien relaterade strukturen till behovet av att övertyga mottagaren och kommunicera ett relevant innehåll (Walldén, 2022). I en studie av skrivande av insändare på gymnasiet visar Holmberg (2012) att elever med framgång frångick den argumenterande struktur som förväntades av läraren genom att i stället använda en förklarande struktur.

Skrivande som produkt och process

Den vidare nationella skrivdidaktiska forskningen har pekat på att undervisning, utan en funktionell förståelse för skrivande, kan reduceras till en fråga om isolerade färdigheter som grammatisk korrekthet, tekniker för referenshantering samt att följa förutbestämda strukturer (se t.ex. Liberg m.fl., 2012; Sturk m.fl., 2020; Winzell, 2018). Det finns en diskussion om risken att undervisning i just svenska som andraspråk domineras av ett färdighetsperspektiv (se t.ex. Economou, 2018). Såväl nationella (Jakobson, 2019) som internationella studier (t.ex. Nemati m.fl., 2017) indikerar att både lärare och andraspråkselever inriktar sig mot grammatisk korrekthet.

Föreliggande studie av arbete med skrivrespons, som ligger till grund för artikeln, genomfördes också i ljuset av den förskjutning som har skett i forskning och undervisning från en produktorienterad syn på skrivande och bedömning till de varierande former av återkoppling som kan stödja eleverna under själva skrivprocessen (diskuteras i Hyland & Hyland, 2006). Ur detta perspektiv blir den respons som erhålls under skrivprocessen central för att utveckla skrivandet. Forskning har visat att studenter som tränas i att ge respons blir mer medvetna om sitt eget skrivande (Hyland & Hyland, 2006), vilket i synnerhet gynnar de elever som behöver mycket stöd i sitt skrivande (Fung & Mei, 2015; Lundström & Baker, 2009). En aktuell sydafrikansk studie visar hur andraspråkselever och förstaårsstudenter i engelska genom kollaborativt skrivande på en digital plattform förbättrar sitt akademiska skrivande genom exempelvis kamratrespons (Motlhaka, 2020). En liknande studie av Li (2018) visar att deltagarna uppskattar återkopplingen från studiekamraterna, något som kan hjälpa dem att få nya idéer samt att utveckla sina tankar kring innehållet.

Några av ovan nämnda studier visar att det kan vara mer gynnsamt att ge respons än att motta respons (Fung & Mei, 2015; Lundström & Baker, 2009). En annan viktig aspekt är den språkliga stöttning som det kollaborativa skrivandet kan bidra med. Genom samtal i mindre grupper kan andraspråkselever pröva sina språkliga hypoteser och diskutera olika språkliga val och grammatiska formuleringar, vilket är en förutsättning för att kunna utveckla språket (Lindberg, 2001; Swain, 1995). Vidare visar studier att andraspråkselever behöver stöd i använda responsen för att utveckla sina texter. Annars är risken stor att elevernas bearbetning av texterna stannar på en lokal nivå (Ruegg, 2016; se även Hoel, 2001). En studie av nyanlända unga vuxnas arbete med identitetstexter visade att undervisning om sambandsord underlättade

för eleverna att skapa sammanhang i texterna och utveckla sina tankar (Daniel & Elay, 2017). Detta ligger i linje med den andraspråkspedagogiska forskning som har framhållit vikten av att andraspråkselever ställs inför kognitivt utmanande uppgifter i kombination med en hög grad av stöttning (t.ex. Cummins, 2000; Gibbons, 2006). Studier av Walldén (2018, 2020) har samtidigt visat att elever utan tydlig modellering kan använda sig av föreslagna skriftspråkliga sambandsord på ett sätt som försvårar snarare än underlättar att följa med i argumenterande texter.

Aktuellt kunskapsbidrag

I denna artikel ger vi ett tillskott både till forskningen om andraspråksskrivande som process och om möjligheterna och begränsningarna av att använda sig av genrepedagogiska arbetssätt. Studien som ligger till grund för artikeln är en masterstudie (se Sandgaard-Ekdahl, 2020; Sandgaard-Ekdahl & Walldén, 2022) som visade hur svaelever på grundvux i arbete med skrivrespons förhöll sig till de explicita kunskaper om argumenterande genrestruktur och användning av sambandsord som hade varit i fokus. Däremot hade eleverna svårare att samtala om utvecklingsområden som gällde användning av källor samt framföra och bemöta argument på tydliga sätt. I föreliggande artikel tillförs ett fördjupat perspektiv på materialet genom att belysa de textutkast eleverna hade skrivit inför responssamtalen samt genom att sätta texterna i förhållande till responssamtalen. Vi belyser både kvaliteter och utvecklingsområden som eleverna påtalar direkt och utvecklingsområden som de har svårare att sätta ord på. Textmaterialet har inte belysts i tidigare publikationer och används här för synliggöra hur en genrepedagogiskt influerad skrivundervisning kan stärkas för att stödja vuxna elevers skrivande. Artikeln ger ett tillskott till den genrepedagogiska forskningen genom att sätta fokus på texter och metaspråkliga samtal under en del av skrivprocessen. I relation till tidigare processinriktad forskning anläggs ett funktionellt språkligt perspektiv på elevtexter som en utgångspunkt för att förstå responssamtal och de metaspråkliga resonemang som de nödvändiggjorde.

Vidare har mycket av den ovan nämnda forskningen fokuserat på vuxna inlärare som studerar vid universitet och som har passerat nybörjarnivå i andraspråket (t.ex. Nemati m.fl., 2017; Ruegg, 2016, diskuteras i Jacobson, 2019). Nationellt finns ett fåtal studier om utveckling av grundläggande skriftkompetens på SFI (Vetenskapsrådet 2019, s. 18, se t.ex. Jakobson, 2019; Wedin m.fl., 2018) men det saknas studier som fokuserar på vuxna andraspråksinlärare utvecklar sitt skrivande på den nivå grundvux motsvarar.

Teoretisk utgångspunkt

Studien hämtar inspiration från Martins genreteori (Martin, 1992, 2001; Martin & Rose, 2008). Inom denna systemisk-funktionella teoribildning ses genrer som målinriktade sociala processer som rör sig genom olika steg för att förverkliga ett kommunikativt syfte. Den typiska stegstrukturen för argumenterande texter är *tes*, *argument* för tesen (inklusive eventuella *motargument*) samt en *avslutande förstärkning* eller *upprepning av tesen* (Martin & Rose, 2008, s. 118–120. Kopplingen som görs inom teorin mellan ett

kommunikativt syfte (såsom att övertyga) och en given struktur har mött kritik av forskare som vill peka på att genrer är flexibla (t.ex. Kress, 2003) och att kommunikativa syften kan uppfyllas på olika sätt (t.ex. Hasan, 1995/2016; Holmberg, 2012).

För Martin (2001) handlar dock inte genreskrivande om att följa en förutbestämd struktur utan om att genom texten tillräckligt tydligt signalera vilket syfte som ska uppnås. En text som inte känns igen som en argumenterande text har ringa utsikter att övertyga en mottagare. Den typiska genrestruktur som associeras med argumenterande texter blir då en resurs bland andra som skribenten kan använda sig av (se vidare nedan). Att framgångsrikt använda sig av icke-typiska genrestrukturer för att uppnå kommunikativa syftet (se t.ex. Holmberg, 2012) benämns inom genreteorin som *kontextuell metafor* (se Martin & Rose, 2008, s. 247–250; Walldén, 2019, s. 86) och associeras med skribenter som under gynnsamma förutsättningar redan har utvecklat en god genrebehärskning. Sådana skribenter kan använda sig av icke-typiska strukturer och språkliga företeelser på effektfulla sätt utan att nödvändigtvis vara medvetna om de val de gör. För att stödja elever med mindre goda förutsättningar, på grund av exempelvis språkbakgrund eller socioekonomiska faktorer, förespråkas en explicit skrivpedagogik som ger eleverna möjlighet att bekanta sig med typiska mönster samt göra medvetna och ändamålsenliga val.

Den australiensiska genrepedagogik som underbyggs av genreteorin har fått stort genomslag internationellt, inklusive i Sverige (se t.ex. Gibbons, 2018; Johansson & Sandell Ring, 2019), och inspirerade även den undervisning som har studerats som en grund för föreliggande studie. Medan undervisningens fokus hamnade på typisk genrestruktur och användning av sambandsord (se Metod samt Sandgaard-Ekdahl, 2020; Sandgaard-Ekdahl & Walldén kommande) används genreteorin i föreliggande studie för att fördjupa diskussionen om språkliga företeelser kopplade till argumentationsskrivande som framträdde i responssamtalen och textmaterialet. Genreteorin är användbar för detta ändamål eftersom den inte stannar vid att identifiera typiska strukturer utan beskriver hur genrer använder regelbundna språkliga mönster på *registernivå* för att uppnå kommunikativa syften (Martin 1992, s. 495). Medan genrer beskriver språkliga mönster på kulturell nivå är register kopplade till den kommunikativa situationen, som definieras av variablerna fält (vad kommunikationen handlar om), relation (förhållandet till mottagaren) och kommunikationssätt (språkets roll för att ordna kommunikationen i ett meningsfullt flöde). Relevanta språkanalytiska kategorier kopplade till dessa variabler presenteras i avsnittet om analys.

Metod, material och deltagare

Studien som ligger till grund för artikeln involverar elever som studerar inom senare delen av grundläggande vuxenutbildning. Via forskarnas professionella nätverk erhölls kontakter med en lärare som undervisar inom grundläggande vuxenutbildning och som hade ett intresse av att samarbeta med fokus på elevernas skrivande. Denne lärare undervisade vid tidpunkten en elevgrupp som läste en kombinationsutbildning vilket innebär att parallellt med omvårdnadsutbildning läser deltagarna kurser i svenska som andraspråk på grundläggande nivå som motsvarar grundskolan. Utbild-

ningen förbereder eleverna för ett yrkesliv inom vård och omsorg. Kursdeltagarna, en grupp om cirka 20 elever, har varierande bakgrund när det gäller ålder, ursprung och utbildningsbakgrund samt antal år i Sverige och har blivit validerade att befinna sig på steg 3–4, i svenska som andraspråk på grundläggande nivå, vilket motsvarar senare delen av grundskolan.

Elevtexterna och responssamtalen som belyses i denna artikel är material som skapades under en studie inspirerad av aktionsforskning (se Rönnerman, 2014). En viktig utgångspunkt för aktionen var att synliggöra hur eleverna, efter lärarens genomgång och dekonstruktion av modelltext, förstår den argumenterande textens stegstruktur. Vi fäster särskilt avseende vid textmaterialet eftersom det inte har belysts i tidigare publikationer. Analysen av texterna ger möjlighet till fördjupade insikter om hur eleverna hanterade funktionella aspekter av skrivandet. Skrivuppgiften som gavs till eleverna var att skriva en insändare som relaterade till en nyhetsartikel om bruk av robotar inom vården. Uppgiften anknöt således till elevernas omvårdnadsutbildning. I uppgiftsinstruktionen (bilaga 1) betonades genrestruktur (tes, 2–3 argument, motargument) samt referenser till nyhetsartikeln.

För att synliggöra deltagarnas förståelse av den valda texttypen utformade läraren i samarbete med forskaren tillfällen under arbetets gång där eleverna fick samtala om texter inom ramen för ett strukturerat arbete med kamratrespons. I dessa samtal utgjorde ett responsformulär en viktig utgångspunkt. I studien följdes Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (2017). En medgivandeblankett delades ut till klassen där eleverna tillfrågades om de önskade delta i studien. De informerades om att det var frivilligt att delta samt att de kunde välja att avbryta när som helst. Totalt samtyckte 15 elever till att delta och dessa elever delades in i fyra responsgrupper. Genom samtyckesblanketten gav eleverna sitt samtycke till att spelas in med diktafon (ljudinspelning), att dela sina texter och att låta sig intervjuas. Inga känsliga personuppgifter, exempelvis information om elevernas etnicitet, samlades in.

Tabell 1

Studiens material.

Typer av material	Fokuseras i artikeln	Totalt material
Elevtexter	*5 elevtexter:* Jamil (640 ord) Jolanta (366 ord) Susan (269 ord) Aziza (236 ord) Amra (184 ord)	10 texter
Inspelade responssamtal (35-40 min/grupp)	*Utdrag från samtal i 2 responsgrupper* Medverkande elever: Jamil, Jolanta (grupp 1) Susan, Aziza, Amra (grupp 2)	Samtal i 3 grupper där 10 elever deltog
Intervjuer av elever (5-10 min/elev)	*Utdrag från 1 intervju* Medverkande elev: Aziza	5 intervjuer

Materialet utgörs av transkriptioner av den respons som gavs i tre grupper, involverande sammanlagt 10 elever[1], och de texter som låg till grund för samtalen. Likaså fick forskaren kopior av de första utkasten som eleverna skrev och som användes som underlag vid kamratresponsen. Fem av dessa utkast analyserades utifrån vad som framkom under responssamtalen (se Analytiskt förfaringssätt) och presenteras i resultatavsnittet. Elevernas slutliga versioner av texterna och den respons läraren gav på dessa utgör inte underlag för analys i denna studie. En översikt över materialet presenteras i tabell 1, ovan.

Kamratresponsen genomfördes gruppvis och spelades in. Eleverna hade under en lektion fått förbereda responsen utifrån responsmallen (se bilaga 2). De fick i uppgift att fokusera på en kamrats text men även att titta på övriga gruppdeltagares texter. Samtalen spelades in under en längre lektion. Responsmallen som forskaren tog fram i samråd med läraren har framför allt fokus på anpassning till texttypiska drag och till den argumenterande textens genrestruktur, såsom hur innehållet organiseras, hur innehållet skrivs fram och hur väl argumentationen fungerar. Studien inriktar sig främst på responssamtalen utifrån denna responsmall och de textutkast som ligger till grund för samtalen. Den förberedande undervisningen dokumenterades i begränsad utsträckning genom ett samtal som fördes mellan läraren och forskaren samt observation av ett lektionspass då en modelltext dekonstruerades med hjälp av responsmallen. Syftet med denna övning var att eleverna skulle känna sig förtrogna med responsmallen och kunna använda den för att ge kvalitativ respons på kamraternas texter. Tidigare hade läraren haft en genomgång som introducerade argumenterande genre. Detta moment observerades inte men läraren delade en bildpresentation som synliggjorde genrestruktur och sambandsord i argumenterande texter.

Nästa steg i processen var att låta eleverna bearbeta sina texter under en lektion, utifrån den respons de hade fått av sina kamrater, detta innan läraren gick in och gav sin respons i elevernas dokument. För att ha möjlighet att ställa följdfrågor till eleverna om hur de uppfattade erhållen respons genomfördes intervjuer med fem elever. Detta var ett bekvämlighetsurval baserat på elevernas tillgänglighet under den aktuella dagen.

Fyra av exemplen som visas i resultatet är hämtade från de ovan beskrivna responssamtalen mellan elever. Ett exempel är hämtat från en intervju med en elev, för att tillföra perspektiv på en text eleverna fann mindre lätt att ge återkoppling på[2]. Forskarens medverkan i både intervjuerna och responssamtalen formades av rollen att utforma responsarbetet tillsammans med läraren. Det innebar att samtalen hade karaktären av pedagogiska utbyten om responsen och texterna, där eleverna styrde inriktningen på samtalen samtidigt som forskaren ställde utvecklande frågor, gav bekräftelser och gjorde preciserande omformuleringar (se excerpt 1 och 4 för exempel). Läraren deltog inte i varken intervjuerna eller responssamtalen. Att forskaren påver-

1 Alla namn är fingerade. I en av grupperna uppstod osämja och samtalet fungerade inte som avsett varför det togs bort från materialet av etiska skäl.

2 Bekvämlighetsurvalet av elever som deltog i intervjuerna avviker till större delen från det analytiskt motiverade urvalet av elever som medverkar i utdragen från responssamtalen men överlappade i detta fall.

kar och är synlig i den praktik som studeras ligger i linje med den ansatsen inspirerad av aktionsforskning (Rönnerman, 2014, se t.ex. Sellgren, 2011).

Responsmallen som användes under studien och den förberedande undervisningen var genrepedagogiskt inspirerad, men saknade momentet gemensamt skrivande (jfr Caplan & Farling, 2016; Rose & Martin, 2012; Walldén, 2019). Det huvudsakliga fokuset för aktionsstudien låg på responsarbetet under skrivprocessen och belyses mer utförligt i tidigare publikationer (Sandgaard-Ekdahl, 2020; Sandgaard-Ekdahl & Walldén, 2022). Föreliggande artikel skiftar uppmärksamheten genom att belysa företeelser i elevernas texter mer utförligt som en grund för att fördjupa förståelsen för funktionella aspekter av elevernas skrivande.

Responssamtalen transkriberades enligt skriftspråksnära norm för att förbättra läsbarheten (se t.ex. Nikander, 2008). Detta motiveras av att analysen av intervjuerna är innehållsbaserad och inte motiverar detaljerad representation av till exempel pauser, överlappningar samt fonologiska och andra talspråkliga aspekter. För autenticitetens skull bevaras dock drag av inlärarspråk (t.ex. avvikande morfologi) samt vissa tvekljud.

Analytisk process

Den analytiska processen har utgått från tematisk innehållsanalys (Braun & Clarke, 2006) samt språkliga kategorier från SFL och genreteori (se tabell 1). Tematisk innehållsanalys valdes eftersom det möjliggör att frilägga mönster i kvalitativa data med en öppenhet för olika teoretiska perspektiv, såsom SFL. Den initiala utgångspunkten var upprepande läsningar av transkriberade inspelningar av responssamtal och intervjuer med fokus på vilka utvecklingsområden i texterna som hamnade i fokus och benämndes metaspråkligt (frågeställning 1). Analysens första steg resulterade i fyra teman som presenteras i resultatet tillsammans med excerpt från responssamtalen. De tre första (Att använda genrestruktur, Att tydliggöra sin åsikt, Att skriva en självbärande text) förekom i flera av samtalen medan det fjärde (Att använda en icke-typisk realisering av genrestruktur) speglar ett samtal om en enskild text som var särskilt intressant att belysa. De empiriska exemplen, med fem deltagande elever, har således valts ut för att, i linje med syftet, illustrera olika funktionella aspekter av skrivande som framträder i elevernas arbete med argumenterande texter och responssamtal. I nästa steg tillämpades analytiska kategorier från SFL (se tabell 2) på de fem textutkasten eleverna hade skrivit för att anlägga ett genreteoretiskt perspektiv på hur eleverna organiserade sina argumenterande texter utifrån den struktur undervisningen hade synliggjort (frågeställning 2). I det tredje steget relaterades elevsamtalen till texterna för att belysa vilka funktionella aspekter eleverna behöver ta i bruk för att förbättra texterna enligt vad som framkom under responssamtalet (frågeställning 3).

Analysprocessen kan beskrivas som abduktiv eftersom bruket av de genreteoretiska perspektiven både vägleddes av den insamlade empirin och bidrog med en fördjupad förståelse av samma empiri (Timmerman & Tavory, 2012). De språkanalytiska kategorierna är hämtade från systemisk-funktionell genreteori (se Martin & Rose, 2008) samt den starkt relaterade appraisalteorin (se Martin & White, 2005).

Tabell 2

Språkanalytiska kategorier.

Metafunktioner	Språkliga företeelser
Språkliga resurser för att konstruera textens fält	• Specifik vokabulär som relaterar till ämnet argumentationen gäller (t.ex. *robotar, underbemannad, brukare, vårdgivare, avlasta*) • Metaspråklig vokabulär som relaterar till argumenterande texter (*förslag, argument, anledning, skäl*) • Grammatiska metaforer, t.ex. nominaliseringar, för att bilda abstrakt vokabulär *(brukare* från *bruka, frustration* från *frustrerad, behov* från *behöva*. • Verbala processer och prepositionsfraser (omständigheter) som anför argument: *menar, hävdar, säger, enligt ...*
Språkliga resurser för att konstruera textens relation	• Modalitet (ibland i kombination med negation) för att uttrycka förpliktelse (staten *måste*), möjlighet (*kan* avlasta), villighet (*kanske* inte acceptera), sannolikhet (*kan* aldrig ersätta). • Subjektiv eller objektiv modalitet för att uttrycka åsikter på ett mer eller mindre personligt sätt: "*jag anser att staten måste*" (subjektiv), "*det är nödvändigt att staten*" (objektiv). • Attitydladdade ord för att markera ställningstaganden: *ohållbart* argument, mer *effektiv*, robot…*utan känslor*, *onödigt slöseri* (uppskattning), *må bra, omtyckt, tröttna* (affekt) • Val av verbala processer för att i argumentationen skapa distans till eller ansluta sig till andra perspektiv: *visar* (ansluta sig), *hävdar* (skapa distans)
Språkliga resurser för att konstruera textens kommunikationssätt	• Interna logiska samband och textuella metaforer för att organisera argument: *men, för det första, sist men inte minst, en av anledningarna till*. • Använda textens tema-rema struktur för att skapa sammanhang mellan olika delar i argumentationen, t.ex. "*Förslaget om att införa robotar i vården* är problematiskt", *För det första* skulle robotar i vården innebära …." • Det mer övergripande informationsflödet mellan stycken samt mellan inledning (tes)och avslutning (förstärkning eller upprepning).

Ovanstående språkliga resurser kan tas i bruk på olika sätt i argumenterande texter och sätts i relation till SFL:s registervariabler (fält, tenor och kommunikationssätt, se Teoretisk utgångspunkt). En mer expertlik, auktoritativ röst skulle kännetecknas av exempelvis abstrakta och specifika ordval, objektiv modalitet (snarare än subjektiv, se Martin & White, 2005, s. 131), resurser för uppskattning (snarare än affekt), interna logiska samband som kännetecknar skriftspråk (Martin 1992, s. 416, t.ex. *för det första*) samt en användning av tema-remastruktur som sätter logiska samband och abstrakta begrepp som utgångspunkt. När ett internt logiskt samband som "för det första" inleder en sats utgör det ett markerat tema, alltså ett tema som inte är

subjekt. Den auktoritativa rösten skulle sannolikt också använda sig av varierande verbala processer för att förstärka eller markera distans till argument (se Martin & White, 2005, s. 101–102). Detta kännetecknar ett skriftspråkligt kommunikationssätt. En mindre auktoritativ röst skulle konstrueras genom språkliga resurser som förknippas med vardags- och talspråk. Detta inkluderar vardagliga ordval, subjektiv modalitet snarare än objektiv (alltså rikligt bruk av ”jag”), evaluerande resurser för affekt (snarare än uppskattning), vardagliga logiska samband (*men, och*), vardagliga, omarkerade teman (t.ex. ”Jag …”) samt talspråkliga verbala processer. Även om de mer skriftspråkliga valen är de som tydligast pekar mot ett typiskt register för offentlig skriftlig debatt kan givetvis även vardagsspråkliga resurser vara funktionella för att argumentera, exempelvis genom att ta stöd i egna erfarenheter för att invända mot orättvisor eller makthavares beslut. Den aktuella uppgiftens konstruktion, där eleverna skriver utifrån yrkesroll, kan aktualisera både rollen som kunnig professionsutövare och ett mer personligt perspektiv som en arbetstagare vars situation kan påverkas. Angående registervariabeln kommunikationssätt är det också relevant att beakta graden av distans till det som omskrivs i den argumenterande texten, exempelvis om texten bygger på en gemensam erfarenhet eller om den ska kommunicera något till en utomstående mottagare (Halliday & Mathiessen, 2014). Argumenterande texter som används i offentlig debatt behöver vara självbärande på så sätt att en utomstående läsare kan sätta sig in i sammanhanget och följa med i textens olika delar. Argumentation som utgår från gemensamma erfarenheter, till exempel inom klassrummets väggar, behöver inte vara självbärande på samma sätt eftersom mottagaren kan fylla i eventuella tomrum genom sin förförståelse.

Resultat

Att använda genrestruktur

Resultatet av analysen visade att flera av responssamtalen handlade om hur elevtexterna följde den traditionella argumenterande genrestruktur som hade modellerats inför skrivandet. I instruktionen till uppgiften (bilaga 1) framgick det också att texten skulle innehålla en rubrik med en tydlig tes, argument för tesen samt ett motargument som besvaras. Nedan visas ett utdrag från ett sådant samtal där Aziza gav återkoppling på Susans text.

Excerpt 1

Aziza:	Ja, det saknas jättemycket. Det saknas argument ett och två, motargument och avslutning det fattas det och ja, det som står här motargument. Ja, har skrivit nej det är ingen motargument och ingen … det är fakta. Ingen argumenter. Passar med texten hennes ämne. Ja, det passar, men det fattas jättemycket.
Forskaren:	Känner du igen det? Håller du med om det nu när du har tittat på …?
Susan:	Ja, det stämmer att jag har varken en argument, en motargument eller en svar eh. Jag har fakta lite mer som en referat av artikeln, men jag har en tes [pekar på rubriken].

Aziza lyfter fram att det saknas ”jättemycket” och nämner sedan de förväntade delarna ”argument” och ”motargument”. Skribenten, Susan, instämmer men lyfter fram att hon i alla fall har en tes. Detta visar hur genrestrukturen hamnar i fokus och även benämns metaspråkligt av eleverna. I Susans text (figur 1) finns mycket riktigt en inledning som tar upp ett känt problem (”Vården är underbemannat … behov för att avlastas”, rad 3–4) samt en formulering av tes om att ”det kan göra det mycket lättare” att ”satsa på ny teknik” (r. 4–5). Tesen framgår även tydligt av rubriken (r. 1).

Figur 1

Susans text.

1 **Vården behöver mera personal roboten kan vara lösningen!**
2 Referens (Här är roboten som kan lösa vårdkrisen) publiserat på svt.se 11 nov 2016 skriven av Mikael Assmundsson
3 Att Vården är underbemannat är ett problem som landet kämpar för att förbättra. Äldrevården personalen är en av dom
4 som är mest drabbade och har behov för att avlastas. Att satsar på att utveckla en teknik som hjälper demenssjuka att
5 kommunicera bättre med vårdgivaren kan göra det mycket lättare, för både vårdaren och brukaren. Dom vill hitta en
6 program till roboten som kan följa med om brukaren pratar osammanhängande eller plötslig byter samtal ämnen. För en
7 vårdgivare kan det nån gång vara jätte frustrerande att behöva svara på samma fråga om och om igen. En robot blir aldrig
8 trött den kan svara på samma frågan flera gånger utan att känna frustration.
9
10 Redan i asien använder de denna teknik och i europa är den på prov stadiet. Säger Thomas Hellström.
11 Universitet i umeå är ett av sju universitet i Europa som satsar på det här.
12
13 Många äldre är ensam och har behov för den sociala biten i livet.
14 Roboten som kan uppfatta brukarens känslor kan vara lösningen. Nu när det är så stor mangel på vård personal inom
15 äldrevården. De kan också underlätta med att påminna brukaren att ta sin medicin eller larma om denna faller.
16
17 Många kommer att säga att robotar inte är detsamma som mänskligt social samvaro.
18
19 Denna roboten är inte tänkt att ersätta vårdpersonalen bara att komplettera den personalen som redan finns. Säger
20 Thomas Hellström. Inom drygt 30 år kommer drygt kommer mer en 30 procent av befolkning att vara över 65 år. Detta gör
21 att vården kommer att ha mera behov av en sån här utveckling. Vi har inte personalen det behövs att uppfylla det behov
22 vården behöver.
23
24 *En trött undersköterska*

Sedan blir, i linje med vad Aziza lyfter fram av texten, den retoriska strukturen mer problematisk. I texten finns visserligen information som kan användas som argument, exempelvis att ”en robot blir aldrig trött” och kan ”svara … samma fråga flera gånger utan att känna frustration” (r. 7–8), samt att ”Redan i asien använder de denna teknik” (r. 10). Sedan skulle formuleringen ”många kommer att säga robotar är inte detsamma som mänsklig samvaro” kunna användas som ett motargument (r. 17). Det som sannolikt ligger bakom Azizas uppfattning att dessa delar saknas är att skribenten inte tydligt presenterar detta som argument. Vägledande metaspråkliga ord som ”argument” eller ”anledningar” saknas, som en del av textens fält. Ur ett relationellt perspektiv träder skribenten inte heller fram som källa till argumenten. Det saknas även interna logiska samband som skulle kunna ordna argument och motargument i ett meningsfullt flöde vilket kan kopplas till kommunikationssätt (t.ex. ”för det första”, ”för det andra”, ”ett annat argument”, ”som motargument …”)

Formuleringen ”Många kommer att säga att …” kan vara ett sätt att omnämna ett motargument på som ger det ringa auktoritet (r. 17). Relationen till tidigare argument blir dock oklar på grund av ovan nämnda anledningar. Dessutom bemöts inte argumentet på ett tydligt sätt av skribenten. Det som följer (r. 19–22) verkar i stället vara en formulering lyft ur artikeln som har lästs med ”Thomas Källström” som källa, en person som även har citerats tidigare i insändaren men utan att ha presenterats för läsaren. Istället för att ge auktoritet åt tesen och argumenten bidrar elevens källanvändning till vad skribenten själv, som svar på forskarens fråga, identifierar som en genremiss: ”Jag har fakta lite mer som en referat av artikeln”. I den avslutande meningen kopplar eleven tillbaka till inledningen genom att återkomma till vårdens behov av arbetskraft men detta är svårt att skilja från elevens referat av artikeln.

Sammanfattningsvis framstår det som att den responsgivande eleven Aziza var något viktigt på spåren i sin återkoppling om att element saknas i den retoriska strukturen. Som senare analyser också kommer att peka på handlar dock förbättringsutrymmet mindre om huruvida de olika stegen är inkluderade och desto mer om hur de tydliggörs och byggs ut med ändamålsenliga språkliga resurser. Ur ett funktionellt språkligt perspektiv hade texten gynnats av att eleven tog interna sambandsord och tydligare informationsflöde mellan stycken i bruk (kommunikationssätt), tillsammans med metaspråkliga termer relaterade till argumentation (fält) samt subjektiv modalitet (relation). Dessa aspekter kan relateras till det behov av en tydligare struktur som den responsgivande eleven pekade på, samtidigt som eleven tycktes sakna den metaspråkliga vokabulär som krävdes för att benämna dem mer explicit.

Utmaningar kopplade till genrestruktur diskuterades också när Jolanta gav respons på Jamils text. De var dock av något annorlunda karaktär.

Excerpt 2

Jolanta: Jag förstår inte om han är med eller emot. För att han hade små stycken och jag tyckte styckena skulle behöva lite mer eh … styckena skulle vara lite större och lite mer förklaring och djup i en. Så att du ska typ sortera lite. Till exempel om du börjar skriva så hade jag gjort … Om du ska börja skriva så du planerar lite först. Detta ämnet liksom detta stycket ska handla om detta så att du inte förvirrar dig själv. Nästa stycke ska vara argument och sen motargument. Att du ska liksom sortera lite.

Jolanta uttrycker sig ha svårt att följa med i och mellan textens olika stycken. Hennes återkoppling berör både utbyggnaden av textens fält (”lite mer förklaring och djup”) och kommunikationssätt (”du ska typ sortera lite”). Mest explicit blir eleven genom att hänvisa till att Jamil bör följa den föreskrivna genrestrukturen: ”argument sen motargument”. Jamils text tillhör de längsta som skrevs i gruppen (figur 2) och har, precis som Jolantas kommentar indikerar, många korta stycken.

Texten inleds med en tydlig tes om att ”robotar kan lösa … problem” (r. 1–3). Eleven använder sig av positivt laddade ord (”avlasta” (r. 7), ”med glädje” (r. 9)) samt modalitet som uttrycker möjlighet och förpliktelse (”kan lösa” (r. 2), ”behöver vi satsa” (r. 6), ”måste jämföra” (r. 10)). Utifrån registervariabeln relation bidrar dessa interpersonella resurser till att visa skribentens ställningstagande i det inledande steget. Tesen åter-

anknyter sedan eleven till i avslutningen genom en förstärkande formulering (”kan verkligen … samarbeta med vårdpersonal och underlätta” (r. 50). I dessa avseenden följer eleven de förespråkade konventionerna för argumenterande text.

Figur 2

Jamils text.

Robotar inom vården kan lösa vårdkrisen i vår samhället och äldreboende

I nutiden ser vi att i vår samhället har vi brist på personal genom vården. Det är robotar som kan lösa vårt problem och kan öka trygghet för äldre, vårdpersonal och anhöriga.

I samhället prognos visar det att i framtiden kommer 35% – 40 % av befolkningen i Sverige blir 65 år och det finns risk att några av de kanske kommer placeras i äldreboende på grund av olika fakturor eller sjukdom och därför behöver vi att satsa på att fixa robotar att kunna hjälpa och avlasta vårdpersonal.

Robotar som har olika funktioner och kan prata eller svara på olika människors frågor flera gånger med glädje sätt som en följd av detta vi ska skapa och utveckla avancerade sociala robotar i vårt äldreboende. Vi måste jämföra oss med andra länder som har redan robotar inom vården och kan hjälpa till med vårdpersonal.

1. Robotar kan avlasta personal och kan höra eller känna någon som är ledsen och kan hjälpa till med de som behöver hjälp.

2. Det kan också hjälpa till med att vår vårdpersonal kan hinna till någon annan brukare inom äldreboende och kan ta hand om brukare i lugn och ro utan att stressa sig eller utan att göra något fel.

3. Robotar kan underlätta vårdpersonal med medicin till en brukare i äldreboende på bästa sätt och utan att stressa sig själv eller tvinga brukaren. Robotar kan kommunicera bättre med sina vårdgivare och vårdtagare genom äldreboende.

Robotar kan inte jobba som en vårdpersonal för de kan inte lugna ner en vårdtagare som är ledsen eller har smärta i kroppen även robotar kan inte lära känna vårdtagarens sjukdom.

Det är inte bara att robotar kan prata som sagt de kan inte ta hand om vårdtagare för vad de behöver eller önskar. Det är ett teknik och finns risk att bli sönder och kanske skada vårdtagaren på äldreboende alltså man kan inte lita på robotar inom vården för det handlar om människor och vi måste vara försiktig med äldre människor.

För det första de dementa vårdtagare kan inte acceptera det samtidig blir de rädd av roboten för de är dementa och kommer inte ihåg vad är det som pratar eller vem är det som står framför de detta innebär att det kan bli problem och kommer de skrika på roboten.

Vårdpersonal ska inte jämföras med robotar även om robotar kan prata och svara på vårdtagarens frågor skillnad är att robotar kan inte ta vårdpersonalen plats. Exempelvis robotar kan inte ge medicin, hjälpa med toalettbesök och kan inte vända en brukare i sängen för de inte får trycksår.

Robotar är en teknik och om vi tittar på världen alla jobbar på att fixa något som blir underlättar för människor i deras dagligen live i landet. Det är robotar som kan hjälpa med vårdtagaren för de ska inte känna sig trött, ledsen och alltså blir det roligt för vårdtagare att prata med en robot och får tillbaka svar och sedan blir de inte trötta utan glad.

Vi säger inte att roboten kan ta vårdpersonalen plats tvärtemot de kan hjälpa vårdpersonal att de ska kunna hinna till andra saker det bero på situationen inom ett boende och även om det är bra för vår vårdtagare att prata med robotar att inte vara deprimerade och inte tänka på något annat.

Det är många äldreboende som betalar för en sångare som ska sjunga och dansa för vårdtagarna i äldreboende eller vårdboende och det kostar mycket pengar om vi jämfört med robotar blir det mycket billigare för oss och därför ska vi satsa på att fixa en social robot att kunna sjunga, dansa, prata, spela med våra vårdtagarna.

Avslutningsvis vill jag säga att denna robotar kan verkligen kan samarbeta med vårdpersonal och underlätta vår vårdpersonal på ett äldreboende att kunna hinna och hjälpa vårdtagare på bästa och säker sätt. Förväntningen är att i framtiden ska vi kunna hjälpa våra äldre på ett nytt teknik sätt i deras vardagsliv.

Svårigheten att följa med i argumentationen kan till stor del kopplas till textens kommunikationssätt. Formuleringar saknas som kan vägleda läsaren mellan olika argument och perspektiv. Efter det tredje stycket skriver eleven punkter (r. 13–21). Dessa visar olika argument som stödjer tesen, men utan att introduceras som argument. Det avvikande formatet (en punktlista) kan även framstå som förvirrande i sig eftersom eleven redan hade påbörjat en argumentation. Efter punktlistan tycks eleven börja presentera motargument (r. 23 ff.), men återigen saknas formuleringar, exempelvis interna logiska samband eller anförande formuleringar (t.ex. ”vissa anser att”), som signalerar att texten rör sig mot ett nytt steg. Ett internt logiskt samband, ”för det första”, används i början av sjunde stycket (r. 30), men detta bidrar knappast till informationsflödet eftersom eleven redan har visat flera argument och motargument. Textens form framstår dock inte som överraskande om den betraktas som en processtext där eleven kort tecknar ned olika argument innan de utvecklas.

Om man tittar närmare på sättet eleven inleder stycken framstår det som att han har ett intresse av att reda ut vad robotar kan och inte kan göra inom vården: ””Robotar som har olika funktioner” (r. 9), ”Robotar kan inte jobba som en vårdpersonal” (r. 23), ”Det är inte bara att robotar kan prata … (r. 26)”, ”Vårdpersonal ska inte jämföras med robotar” (r. 34), ”Robotar är en teknik” (r. 38). Möjligen hade eleven, med hänsyn till dessa textuella val, funnit det enklare att använda sig av en förklarande struktur i stället för en prototypiskt argumenterande struktur för att skriva sin insändare, exempelvis genom att ordna texten utifrån olika faktorer som påverkar förutsättningarna för att använda robotar i vården. I nuläget står dock de potentiellt förklarande formuleringarna i ett spänningsförhållande till den förväntade argumenterande strukturen som undervisningen och responsmallen har utgått ifrån. Som Jolantas respons indikerar saknas det nu den tydlig rörelse mellan olika argument som främjas av denna typiska argumenterande struktur.

Precis som i det förra exemplet framstår det som att den responsgivande eleven identifierade ett viktigt förbättringsområde när det gäller att bygga ut och ”sortera” texten så att den retoriska strukturen blir tydlig. De resurser eleven skulle behöva ta i bruk är interna logiska samband, anförande formuleringar och mer utvecklade resonemang som även rymmer värderande formuleringar. Ovanstående analys av elevens text visar samtidigt potentialen i att använda en förklarande struktur istället för en argumenterande. En förklarande struktur skulle dock behöva en annan form av utbyggnad, främst genom ett mer utvecklat fält och logiska samband som markerar inte främst retorisk struktur utan orsak och verkan (Martin & Rose, 2008).

Att tydliggöra sin åsikt

En aspekt av det argumenterande skrivandet som är kopplad till genrestruktur och som blev särskilt framträdande i vissa responssamtal är nödvändigheten att ange tydliga källor till de argument och motargument som framförs i texten, antingen skribenten själv eller någon annan. Detta aktualiserar registervariabeln relation och illustreras tydligt av Azizas text (se nedan). Under responssamtalet var det dock svårt

för eleverna att sätta fingret på textens utvecklingsområde. Ett utdrag från Susans återkoppling visas nedan:

Excerpt 3

Susan: Den första argumenten här den följer lite den här [pekar på tesen], men sen tappar du tråden här. Men det kan också vara språket, att du menar någonting annat. Att man ska förstå det på ett annat sätt.

Susan menar att det första argumentet följer någorlunda på tesen men att Aziza sedan ”tappar tråden”. Hon antyder även att Aziza kanske har svårt att förmedla vad hon egentligen menar med sin användning av svenska språket. Behovet av att förbättra genrestrukturen framgår av samtalet men utan att preciseras närmare. Utvecklingsområden speglas tydligare i samtalet mellan Aziza och forskaren nedan, där eleven i en intervju kommenterar den respons hon har fått av läraren på sitt utkast.

Excerpt 4

Aziza: Jag förstår vad (x) hennes kommentar, men som här jag har skrivit första argument det hon säger: Är det din? Jag förstår inte. Vad menar hon på det? Är det din argument har hon skrivit till mig. Och jag blir helt, ja ….

Forskaren: Ja, jag tror att det är det att du skriver ”Första argumentet om roboten tycker jag inte är bra”. Alltså, vems argument undrar man då. Vem är det som presenterar första argumentet? Är det artikeln?

Aziza: Mm, jag har tagit den här (x). Det är från artikeln.

Forskaren: Då måste du vara tydlig med det och tala om att i artikeln kan man läsa att robotar kan avlasta vårdpersonalen, men jag håller inte med om det för att …

Aziza: Jaja, det är så.

Forskaren: Förstår du varför Sara har kommenterat det? Vad hon menar med det?

Aziza: Nej, alltså jag förstår. Jag bara tänkt när du förklarar till mig det är samma här. Alltså hon vill att jag ska använda artikeln. De artikeln säger så och sen jag följer efter va?

Forskaren: Ja, du ska göra en referatmarkör.

Aziza: Mm, ja den.

Forskaren: Har ni pratat om referatmarkörer?

Aziza: Ja, det är den som här: Enligt?

Som framgår ovan fick eleven hjälp av forskaren med att tolka återkoppling som rörde oklarheter kring källan till argument. När eleven uttrycker att hon inte förstår ger forskaren exempel på en formulering (”Första argumentet om roboten tycker jag inte är bra”) och pekar på oklarheten i vad argumentet kommer ifrån. Eleven föreslår att hon ska ”följa efter” artikeln som lästs vilket forskaren omformulerar som att hon ska göra en referatmarkör. Att detta metaspråkliga begrepp känns igen av eleven förklaras av att det har förberetts i undervisningen och förekommer i responsmallen. Eleven gav även ett exempel på en referatmarkör, ”enligt”. Analysen av elevtexten (figur 3) visar att Aziza, till skillnad från Susan, använde ordet ”argument” och explicit ordnade argumenten i relation till varandra: ”Första argument … Andra argument” (r. 5, 10).

Figur 3

Azizas text.

Roboten ska inte vara inom vården
Jag har läst om roboten kan lösa vårdkrisen och jag som undersköterska. Jag har olika argument om detta. Jag har läst artiklen på www.svt.se av Mikael Assmundsson.

Första argument att roboten komma till undsättning och avlasta vårdpersonal. Jag tycker inte att det ska komma blir bra med roboten, eftersom inom äldreboende finns inte bara dementa människor. Finns gamla som är deras fysiskt och psykiskt är bra. Kanske komma och blir problem om roboten ska vara inom äldreboende. Äldre människor kanske komma acceptera inte det och kanske anhöriga också.

Andra argumentet vi har problem med jobb att jobba och det kan blir också problem grund av detta roboten. Vi har många människor som utbildat färdigt som undersköterska och de väntar att jobbar.

Det ska komma och blir problem med andra människor som utbildas inom vården. Det kommer och vara svårt och hittar jobb och det är redan vi har detta problemet. Det är bra man ge jobb till vanliga människor.

Jag tycker att man ge chans till dem människor som är redo att jobbar inom vården och de är vanliga personer. Jag som undersköterska jag acceptera inte det. Vi behöver vanliga personalen inte roboten.

Sist men inte minst hoppas jag att det ska blir bra och ge goda chans till de som vänta att jobbar med äldre. Man tänker också på äldre människor och vad de tycker eller tänker även om det är dementa eller inte dementa.

Dessa metaspråkliga termer på temaposition i satsen ger texten en tydligare argumenterande struktur som en del av registervariabeln kommunikationssätt. Precis som responssamtalet indikerar är dock inte källan till argumenten helt tydligt.

Eleven har valt att i det inledande stycket klargöra och lägga upp en länk till artikeln hon har läst. Formuleringen ”jag har olika argument om detta” (r. 2) visar inget tydligt ställningstagande. Med andra ord vävs inte referensen in i texten på ett sätt som bidrar till att tydliggöra den tes studenten vill framföra. Att en tydlig position inte intas initialt har sannolikt betydelse för frågan som framkom i responsarbetet, ”Är det din argument”. Sedan tycks eleven presentera ett argument från artikeln hon har läst som hon vill ta avstånd ifrån (r. 5). Eftersom en referatmarkör saknas får läsaren inferera att argumentet kommer från artikeln. Avfärdandet av motargumentet blir också något otydligt genom formuleringen ”Jag tycker inte att det ska komma bli bra med roboten”, eftersom ”med roboten” kommer sent i satsen och anknyter till motargumentet på ett mindre tydligt sätt. Att inleda sin argumentation med att bemöta ett motargument är givetvis möjligt, men när den valda strukturen går emot typiska genreförväntningar (att presentera argument innan motargument) blir det extra viktigt att använda språkliga medel för att vägleda läsaren genom strukturen. Utvecklingsområden relaterade till samtliga registervariablerna aktualiseras här eftersom de berör källhänvisning (relation), brist på precisa formuleringar (fält) samt oklart informationsflöde (kommunikationssätt).

Svårigheten att följa med i argumentationen består när eleven, efter att ha resonerat kring hur robotar påverkar äldre som inte är dementa, tycks byta perspektiv genom att framföra ett eget argument som nummer två i stället för att, som innan, bemöta ett argument av robotförespråkare i artikeln (r. 10). Svårigheten att följa texten här påpekades även av den responsgivande eleven. Den vaga formuleringen ”problem med jobb” tycks i ljuset av det följande resonemanget syfta på att det kan bli svårt att få

jobb i vården och att många redan väntar på att få jobb. Mer precisa formuleringar, om till exempel hotande arbetsbrist, hade kunnat vara en resurs samtidigt som det kräver användning av flera grammatiska metaforer: *hotande* från verbet hota, *arbets-* från *arbeta* samt *brist* från *brista*. Anknytningen till tesen blir återigen vag: ”problem på grund av detta roboten”, samtidigt som argumentet motsäger vad som har framgått innan om att vårdpersonal har avlastats. Detta hade behövt ytterligare utveckling för att göras trovärdigt.

Eleven avslutar det sista stycket med ”sist men inte minst” (s. 19), ett internt logiskt samband tillika markerat tema som väcker en förväntan om att eleven kommer att leverera ett nytt och extra starkt argument. I stället tycks eleven sammanfatta sina två huvudsakliga argument: att det måste finnas goda arbetsmöjligheter inom vården samt formuleringen ”Man tänker också på äldre människor och vad de tänker och tycker” (r. 19–20), ett vagt påstående som inte kan fylla sin potentiellt förstärkande funktion i textens avslutande steg. Här hade användning av modalitet (”måste tänka”) varit ett sätt att förtydliga genresteget. Vad som saknas på en textövergripande nivå är en återanknytning till själva tesen, om att robotar inte bör få plats.

Sammanfattningsvis finns det, vid sidan av otydlig markering av källor, brister i informationsflödet på olika nivåer som påverkar förutsättningarna för en tydlig och sammanhängande argumentation. Det gäller både textnivå, gällande återanknytningen mellan inledning och avslutning, som mellan stycken-genresteg och meningar. Att skriva en text av detta slag på ett mer skriftspråkligt integrerat sätt nödvändiggör ett bruk av språkliga resurser som eleven sannolikt inte är redo för. Det skulle exempelvis krävas mer precisa ordval för att bygga ut fältet. Även om eleven använder vissa relevanta ord för både det specifika fältet (*dementa*, *anhöriga*) framstår ordförrådet överlag som mindre väl utvecklat vilket minskar möjligheterna att skapa sammanhang i texten. Det är påtagligt genom upprepningar av snarlika fraser som ”problem med robot” och ”kanske komma”, liksom det ökade betydelseomfånget eleven ger verben ”tycker” (r. 5) och ”är” (t.ex. ”Finns gamla som … fysiskt och psykiskt är bra”, r. 6–7). Vidare framgår mycket av skribentens ställningstaganden i separata satser istället för att integreras på ett mer skriftspråkligt sätt, till exempel i formuleringen ”Jag tycker det inte ska komma bli bra med roboten” (r. 5–6). Att utveckla den mer avancerade språkbehärskning som uppgiften tycks kräva ligger långt bortom vad som rimligen kan hanteras inom ramen för det aktuella responsarbetet.

Att skriva en självbärande text

Avsaknaden av tydliga källor och svårigheten att följa med genom textens olika delar som aktualiserades i ovanstående responssamtal behöver även ses i ljuset av hur skrivuppgiften var konstruerad. Upplägget att låta eleverna läsa en yrkesrelevant artikel och skriva en insändare utifrån ämnet den behandlar kan ses som ett sätt att göra uppgiften meningsfull. Azizas text (figur 3) och samtalet med forskaren (Excerpt 4) tyder dock på att skribenten har byggt argumentationen för nära på den aktuella texten. Eftersom detta handlar om graden av distans till det som omskrivs aktualiseras registervariabeln kommunikationssätt. Behovet av att tydliggöra vilken källa te-

sen förhåller sig till kan därmed ses i ljuset av både relation och kommunikationssätt. Vidare är både inledningen (r. 2–3) och introduktionen av det första argumentet (r. 5) mer anpassat till skolsammanhanget, där lärarna och eleverna nyss har läst artikeln insändaren bygger på, än till kommunikation med en utomstående tänkt läsare av insändaren (figur 3). Samma utmaning är påtaglig i samtalet mellan Susan och Amra nedan.

Excerpt 5

Susan:	Om jag aldrig hade läst den här artikeln om roboten så skulle jag nog inte förstå vad vi pratar om här. Den är svår att hänga med i tycker jag. /…/ Ja, för du börjar här till exempel bara sån från ingenstans: Intensiva, lätta, korta kurser genom vården brukar funka.
Amra:	Råd till staten. Om jag vill uttrycka den råd till staten så att istället för robotar använd människor.
Susan:	Men du har inte skrivit råd till staten!
Amra:	Men jag tänker. Jag har dom i tanken.

Den responsgivande eleven pekar på att det hade varit svårt att förstå texten för någon som inte har läst den innan. Hon ifrågasätter särskilt inledningen som ”kommer från ingenstans” (figur 4).

Figur 4

Del av Amras text.

1 **Roboten kan aldrig ersättas eller jämföras med vårdpersonalens känslor eller jobb**
2 Staten måste satsa mer på intensiva, lätta, korta kurser inom vården. Det kommer att engagerar folk och speciellt
3 ungdomar att söka till utbildningen inom vården.Fler utrustning som inte belastar personalen.
4
5 Både psykiskt och fysiskt kommer patient att må bra på att prata med en vårdare och känna på deras omtyckta, istället för
6 en robot som är utan känslor. Eftersom en undersköterska är ett mänskligt jobb än en maskin eller robotar som är utan
7 känslor.

Amra svarar genom att muntligt förtydliga sin tes ”istället för robotar använd människor” och att hon vill ”uttrycka … råd till staten”. Att eleven vill driva denna tes framgår tydligare i rubriken (r. 1) och i det följande stycket, där eleven använder flera värderande formuleringar för att klargöra en ståndpunkt: ”Både psykiskt och fysiskt kommer patient att *må bra* på att prata med en vårdare och känna på deras *omtyckta*, istället för en robot som är *utan känslor*” (r. 5–7). Precis som i Jamils text (figur 2) är värderande språkliga resurser betydelsefulla för argumentationen. Kopplingen till föregående stycke framstår dock som oklar. Möjligen har eleven tagit fasta på instruktionen om att tesen ska framgå i rubriken (bilaga 1) och därmed inte utvecklat den i introduktionen. Den responsgivande elevens uttryckta svårigheter att, utifrån en utomstående läsares perspektiv, förstå vad artikeln handlar om tycks därmed i hög grad bottna i att introduktionen inte ger tillräckligt med information för att sätta texten i sitt sammanhang. Med andra ord hade eleven behövt bygga ut det inledande genresteget med fokus på registervariabeln fält, för att presentera ämnet och sin tes, innan den värderande argumentationen tog vid.

Att använda en icke-typisk realisering av genrestruktur

Som tidigare har konstaterats lade läraren en stark tonvikt vid att eleverna skulle följa en argumenterande genrestruktur i sina insändare. Detta blev en viktig utgångspunkt både för de elevtexter och de responssamtal som har belysts. Tidigare avsnitt har utifrån responssamtalen satt strålkastarljuset på språkliga dimensioner i texterna som är betydelsefulla för att iscensätta den förespråkade strukturen, samt hur texterna i vissa fall hade drag av andra genrer (referat respektive förklaring) som gjorde argumentationen oklar. I detta avsnitt riktar vi uppmärksamheten mot en text, skriven av eleven Jolanta, som med relativ framgång lutade sig mot alternativa genrekonventioner. Avvikelsen från ett typiskt sätt att argumentera framgår av Jamils återkoppling nedan.

Excerpt 6

Jamil: Det har börjat som ett brev. Sånt om du tittar på den som jag studerar till en undersköterska eh … så det ska vara inte som ett brev att du ska skriva om dig själv. Du ska skriva som /…/ att en samhälle skulle prata om annat. Inte om dig själv som om du själv så det blir ett brev tycker jag … Men jag vet inte.

Jamil tycks, liksom Aziza i det inledande exemplet, uppfatta det som att skribenten inte har träffat rätt genremässigt. Detta uttrycks genom att hänvisa till en vardaglig genre (”inte som brev”) och en formulering som riktar sig mot användningen av subjektiv modalitet, som en del av registervariabeln relation: ”du ska skriva… inte om dig själv”. Texten visas nedan (figur 5).

Figur 5

Jolantas text.

Robotar vill ta våra arbetsuppgifter

Jag studerar Undersköterska utbildningen och när jag läste artikeln om att robotar om att robotar kan lösa vårdkrisen. Skriven av Mikael Assmundsson. www.svt.se Så hade jag en del tankar kring detta. Om en robot hade varit delaktig på min arbetsplats då hade jag haft mindre att göra. Därmed fått mindre timmar som leder till att jag hade fått mindre lön.

Thomas Hellström som är professor i Umeå. Han arbetar med att robotar så småningenom ska finnas med som hjälp inom vården. Hade tänkt sig att att en robot ska larma om en person faller, påmina om medicin och måltider. Men då känner jag att det är ju mina arbetsuppgifter, och en robot kan aldrig ersätta vad en människa kan göra för en annan medmänniska. Nu finns det rörelselarm i de flesta lägenheterna på ett ålderdomshem. Och undersköterskor blir deligerade att dela ut medicin åt deras vårdtagare.

Vad Thomas Hellström strävar efter är att robotforskare ska göra ett system som ska vidareutveckla robotens talförmåga. Och kommunisera med människor som byter samtalsämne. Det är en stor utmaning att få roboten att anpassa sig till en äldre persons känslor. Det är något som en robot aldrig kommer att klara av, och som våra patienter behöver.

Det Thomas Hellström arbetar med är svårt men en god idé, men jag har en åsikt att jag tycker det är onödigt och slöseri med pengar. Delvis för att han säger att det finns tecken som visar att robotar kan hjälpa att kommunisera bättre. Med exempelvis en demenssjuk. Men jag tycker helt tvärtom. Jag tror att det kan förvirra patienten ännu mer. En robot blir aldrig less om en vårdtagare ställer samma fråga om och om igen. Men som utbildad Undersköterska så ingår det i jobbet, och i utbildningen läser man just om hur man ska hantera en demenssjuk patient som en robot inte klarar av.

Vi lever i en ny tid med teknologi, men vad jag tror så är både personal och vårdtagare inte riktigt redo för att ha en robot i en sån miljö. Jag förstår att de lagt mycket tid och pengar på idén. Men jag har ju gått min utbildning, inte för att en robot ska ta mina arbetsuppgifter.

Det som ger sken av ett brev är sannolikt att den frekventa användningen av pronomen i första person och den personliga hållningen i formuleringar som ”hade jag en del tankar” (r. 3), ”då känner jag” (r. 7) och ”jag har ju gått min utbildning, inte för att en robot ska ta mina arbetsuppgifter” (r. 23–24). Detta gör textens relation personligt hållen. Dessutom väljer eleven i de inledande styckena att lyfta fram sina ”tankar” (r. 3) om ämnet och berätta vad hon ”känner” (r. 7). Dessa ordval är mentala processer som står i kontrast till ordval som mer tydligt pekar mot argumentation, exempelvis ”åsikt” eller ”argument”. Även om det kan vara komplext för andraspråksinlärare att navigera skillnader mellan verb som signalerar tankar respektive åsikter kan dessa ordval ses som ett medvetet försiktigt sätt att framföra argument. Det senare ligger i linje med andra val av språkliga resurser för att konstruera textens relation.

När eleven i fjärde stycket mer tydligt tar ställning sker det med subjektiv modalitet: ”jag har en åsikt att jag tycker …” (r. 16–17). Vidare använder sig eleven av en talspråklig argumentationsstrategi genom att referera innehåll från den lästa artikeln och markera sin avvikande uppfattning med ”men”, en konjunktion som är vanlig i talspråk. Sannolikt är det dessa drag som bidrar till den responsgivande elevens bild av att texten liknar ett brev. Genom att exempelvis använda interna konjunktioner hade argumentationen blivit mer skriftspråklig, auktoritativ och följt genrestrukturen på ett mer prototypiskt sätt.

Samtidigt är textens informationsflöde välfungerande så till vida att samtliga delar (tes, argument, motargument, förstärkning) finns med och går att följa relativt enkelt genom texten. Referat till Thomas Hellström inleder tre av styckena och bidrar till en tydlig struktur, som en utgångspunkt för de motargument eleven ger. I det tredje stycket lyckas eleven väva in referensen genom en inbäddad sats på ett smidigt och utredande sätt: ”Vad Thomas Hellström strävar efter är … ”(r. 12). De upprepande hänvisningarna till samma källa ger texten ett dialogiskt kommunikationssätt (Halliday & Mathiessen, 2014) samtidigt som en utomstående läsare har tillräcklig information för att följa den. Elevens förhållandevis säkra språkbehärskning bidrar till en tydlighet. Två undantag är det tredje stycket, där eleven inte använder något sambandsord för att markera sitt avståndstagande (r. 13), och en passage i det fjärde stycket där eleven varvar avståndstaganden och referat från texten på ett sätt som inte blir fullt ut sammanhängande: ”men jag har en åsikt … delvis för att han säger … Men jag tycker helt tvärt om …” (r. 16–18). Här blir det påtagligt att texten skulle ha vunnit på ett mer skriftspråkligt integrerat resonemang. Dessutom använder eleven ett sambandsord, ”Delvis” (r. 17), som tycks platsa mindre väl in sammanhanget. I stället för att markera ett tillägg avsåg eleven möjligen att göra ett medgivande (”visserligen …”, se Martin & Rose, 2007).

Trots det personliga och i vissa avseenden talspråkliga anslaget förefaller det som att eleven lyckades med uppgiften relativt väl. Textexemplet indikerar därmed hur en genrestruktur kan realiseras och uppfylla sitt syfte på ett icke-typiskt sätt, i detta fall genom språkliga resurser som pekar mot en nära relation och en interaktiv hållning istället för att kommunicera genom en distanserad expertröst. Textanalysen visar därmed att språkliga resurser som inte ses som genretypiska ändå kan vara funktio-

nella för att uppfylla det aktuella kommunikativa syftet, i detta fall att förmedla en åsikt för att övertyga en mottagare.

Diskussion

I artikeln har vi synliggjort metaspråkliga samtal som ett led i skrivprocessen för att utforska vuxna andraspråkslevers möjligheter att stärka sitt skrivande ur ett funktionellt perspektiv. Istället för att inrikta oss på grammatisk korrekthet (jfr. Simard & Gutiérrez, 2018; Toropainen m.fl., 2020) bidrar vi till fältet second language writing genom att synliggöra de funktionella aspekter av skrivandet som aktualiseras i en situation då eleverna får respons på och ska utveckla textutkast. I resultatet har analysen av elevernas texter en framträdande roll för att synliggöra både de utvecklingsområden som eleverna påtalar under responssamtalen och utvecklingsområden som inte pekas ut lika tydligt.

I analysen av vilka utvecklingsområden i texterna som fokuserades och benämns metaspråkligt i samtalen framkom att eleverna använder sig flitigt av metaspråkliga begrepp som tes, argument och motargument. Således går det att anta att eleverna har tillägnat sig en förståelse för den retoriska strukturen i en argumenterande text och att arbetet med responsmallen till viss del har hjälpt eleverna att utveckla denna medvetenhet. Detta bekräftar betydelsen av en explicit och stöttande skrivundervisning (Moore m.fl., 2018 Thompson, 2020; Walldén, 2020). Å andra sidan framgår det att flera av eleverna, trots en förståelse för genrestrukturen, har svårt att skriva självbärande texter med utsikt att uppnå ett argumenterande syfte. Även om eleverna kan se utvecklingsområden i relation till genrestegen saknas en djupare metaspråklig förståelse för vad som krävs för att bygga ut texterna. Detta begränsar också deras möjligheter att själva producera texter som lever upp till den förväntade retoriska strukturen.

Ett återkommande problem är avsaknaden av formuleringar som kan vägleda läsaren mellan olika argument och perspektiv (se t.ex. figur 1 och 2). Texterna saknar viktiga delar i den retoriska strukturen och även andra egenskaper som påverkar textens informationsflöde. Det saknas exempelvis vägledande metaspråkliga ord och interna logiska samband som kan vägleda läsaren genom de olika stegen, och det är oklart var skribenten står i relation till de argument som framförs. Resultatet indikerar därmed att eleverna behöver mer explicit språklig stöttning för att skapa en rörelse mellan olika argument för att tydliggöra den retoriska strukturen, exempelvis genom att lyfta fram betydelsen av metaspråkliga ord och interna logiska samband. En sådan språklig stöttning är av särskilt vikt för att främja elevers skrivande på ett andraspråk. Daniel och Elay (2017) har visat att ett starkare fokus på textbindning kan hjälpa andraspråkselever att skapa tydliga sammanhang i texter. Att läraren i genomgången har fokuserat på sambandsord framgår av texterna, men när eleverna saknar en djupare förståelse för hur sambandsorden kan användas ser vi hur en avvikande användning av dessa (figur 2 och 3) rentav blir ett hinder för textens logiska struktur. Svårigheter att använda skriftspråkliga sambandsord som föreslås utan närmare förklaring eller modellering har lyfts fram även i tidigare studier (Walldén, 2018, 2020).

Ur ett relationellt perspektiv använder vissa av eleverna resurser som värdeladdade ord och modalitetsmarkörer på ändamålsenliga sätt (se figur 2 och 4). Betydelsen av dessa påtalas inte i samtalen och fokuserades heller inte i den förberedande undervisningen, trots att de är viktiga för att markera hur skribenten positionerar sig i förhållande till argumenten. Således är sådana resurser ytterligare en aspekt av argumentativt skrivande (Martin & Rose, 2008; Martin & White, 2005) som kan lyftas för att stödja skrivandet och synliggöra kvaliteter i texterna.

Resultatet bekräftar vikten av att skrivandet förbereds grundligt (Caplan & Farling, 2016; Moore m.fl., 2018), till exempel genom att arbeta mer med den text som ska ligga till grund för skrivuppgiften. Att stärka elevernas register inom variabeln fält kan utöka deras möjligheter att argumentera utifrån ett komplext ämne (Martin, 2001). Figur 3 visar hur språkliga begränsningar såsom mer precisa formuleringar och ordval hindrar skribenten från att argumentera övertygande. Genom ett starkare fokus på skriftspråkliga formuleringar med hjälp av utbyggda nominalfraser och grammatiska metaforer för att framställa ett innehåll utökas elevernas språkliga register (t.ex. Fenwick & Herrington, 2021; Moore m.fl., 2018). Likaså kan samtal kring verbala processer, för att smidigare kunna referera till artikeln, klargöra argumentationen och ge skribenten ökade möjligheter att röra sig mellan egna och andras tankar (Martin & White, 2005; Walldén, 2020). Den språkliga analysmodellen som används i denna artikel (tabell 2), inspirerad av genreteori, synliggör den typen av resurser för att samtala om texter och visa hur olika språkliga val kan användas för uppfylla ett argumenterande syfte. I det pedagogiska upplägget som förberedde skrivandet saknades gemensamt skrivande, vilket är ett viktigt led i att utveckla en förståelse för hur man kan uppnå olika kommunikativa syften i texter (Rose & Martin, 2012). Inom genrepedagogisk forskning tillskrivs ofta det här steget en starkt stöttande funktion (Caplan & Farling, 2016; Rose & Martin, 2012; Walldén, 2019). En effektstudie av Hermansson med kollegor (2019) har visserligen problematiserat detta steg på grund av svag mätbar effekt, men den dekonstruktion som kort beskrivs i studien tycks kretsa kring sambandsord och genrestruktur, alltså samma språkliga företeelser som hade fokuserats i föreliggande studie. Ett upplägg där läraren tillsammans med eleverna modellerar en insändare och mer grundligt diskuterar språkliga mönster på registernivå i linje med tabell 2 hade sannolikt resulterat i större språklig säkerhet och mer utbyggda genresteg.

En avgörande faktor för flera av eleverna är deras förutsättningar att uttrycka sig på sitt andraspråk. Uppgiften är komplex på så sätt att eleverna behöver förhålla sig till flera olika led i skrivandet. Eleverna behöver inte bara förstå stegstrukturen för en insändare utan även kunna underbygga sin argumentation med hjälp av en källa för att texten ska bli mer expertlik (Martin & White, 2005). Att skriva en argumenterande text utifrån ett komplext ämne och att ta avstamp i en artikel på ett rättvisande sätt samt att kunna inkorporera denna artikel i argumentationen är ingen enkel sak att göra på ett andraspråk. Studien väcker därmed frågor som rör förhållandet mellan det kontextuella stöd och den kognitiva utmaning som erbjuds eleverna (se Gibbons, 2006). En av eleverna lyckades att gå i dialog med artikeln och använda den som

en utgångspunkt för en argumenterande struktur (figur 5) medan andra elever hade påtagliga svårigheter att använda och samtidigt förhålla sig självständigt till källan (figur 3, se även excerpt 5). Svårigheten att skriva självbärande texter bottnar bland annat i graden av distans till det som omskrivs i texten och att texten ska kunna användas för en mottagare som inte nödvändigtvis har samma förförståelse för innehållet. Detta är kännetecknande för ett skriftspråkligt kommunikationssätt (Halliday & Mathiessen, 2014). Även om det, såsom diskussionen ovan visar, hade varit möjligt att tillföra mer språkligt stöd hade många av eleverna sannolikt gynnats av en något enklare argumenterande uppgift utifrån ett ämne som ligger dem närmare (jfr Walldén, 2020). Även om det är önskvärt att vuxna elever utmanas såväl språkligt som kognitivt hade undervisningen i högre grad behövt ta hänsyn till att flertalet elever saknade tidigare erfarenhet av att skriva argumenterande texter på målspråket. En högre grad av kontextuellt stöd och en något lägre utmaning kan då vara motiverad.

Insändares strukturellt fria utformning stod liksom i Holmberg (2012) i ett spänningsförhållande till de mer specifika förväntningarna om textstruktur som kommunicerades i undervisningen. Av samtalen och texterna framgår till exempel hur eleverna gör avsteg från den förväntade retoriska strukturen för en argumenterande text med mer eller mindre goda resultat. Den av eleverna som bäst lyckades att uppnå ett argumenterande syfte med sin text hade, som framgår av figur 4, antingen medvetet eller omedvetet valt att skriva en mer personligt hållen insändare. För den responsgivande eleven uppfattades denna text som brevlik, vilket motsvarar en icke-typisk realisering av den genrestruktur som kommunicerats till eleverna (excerpt 6). Detta visar att samtal om modelltexter med fördel kan fokusera fler aspekter av skrivande än att bara följa en given genrestruktur. Eleverna behöver förstå hur olika språkliga register kan användas för att uppnå ett argumenterande syfte. Genreteorin öppnar för att alternativa strukturer, såsom berättande och förklarande, kan användas för att underbygga en argumentation (se Martin & Rose, 2008, s. 247–250; Walldén, 2019, s. 86). Således kan det finnas ett stort värde i att samtala om och jämföra olika modelltexter eftersom modelltexter kan visa en variation i hur man uttrycker sig. Jämförelser av modelltexter är därtill värdefulla för att synliggöra skillnader gällande relation och fält, till exempel genom att välja mellan objektiv och subjektiv modalitet (relation), samt mellan vardaglig och abstrakt/specialiserad vokabulär (fält). Att det finns vinster med att utforma ett undervisningsupplägg som bereder plats för att granska och skriva texter tillsammans, stöds av tidigare studier (Caplan & Farling, 2016; Rose & Martin, 2012). Även om en elev med relativ framgång valde en icke-typisk genrestruktur (se Holmberg, 2012) hade en mer utvecklad undervisning om den typiska strukturen sannolikt gynnat flertalet elever. Att kunna välja alternativa strukturer för att uppnå ett argumenterande syfte kräver en driven skribent (Martin & Rose, 2008). I undervisning av vuxna andraspråkselever behöver undervisningen även förhålla sig till elevernas varierande språkutvecklingsnivå och deras olika erfarenheter av att skrivande utbildningssammanhang.

Ovanstående för återigen uppmärksamheten till de komplexa didaktiska avvägningar som behöver göras mellan att ge kontextuellt stöd, vilket ofta innebär en

begränsning av frihetsgrad (se Walldén, 2019), och ge utrymme åt olika sätt att argumentera i skrift på ett funktionellt sätt. En slutsats blir att lärare behöver vara beredda att både tillföra en hög grad av stöttning och visa en öppenhet för och stödja de olika sätt att uppnå kommunikativa syften som vissa elever kan ge uttryck för. Målet är, likt Martin (2001) framhäver, att signalera det kommunikativa syftet tillräckligt tydligt för att uppnå det avsedda syftet. Typiska genrestrukturer kan vara en viktig resurs, men det kan behövas en omfattande språklig stöttning för att eleverna ska kunna använda sig av dem framgångsrikt.

Responssamtalen visar vidare att eleverna är kompetenta responsgivare på så sätt att de ofta kunde sätta fingret på vad som brister i texterna. Det finns studier som visar att det kan vara mer gynnsamt att ge respons än att ta emot respons, och att responssamtalen i synnerhet gynnar skrivovana skribenter (Fung & Mei, 2015; Lundström & Baker, 2009). Vi ser exempel på hur eleverna tar sig an skrivuppgiften på olika sätt, men att bristerna ofta kan härledas till samma grundläggande problematik: svårigheter att lotsa läsaren genom texten och argumentationen. Ytterligare en viktig slutsats är att eleverna behöver stöd i att använda den respons de får, vilket bekräftas av tidigare forskning (Ruegg, 2016, se även Skolforskningsinstitutet, 2018). I ett av samtalen, excerpt 3, framgår att eleven inte riktigt förstår den erhållna återkopplingen. Ofta krävs en mer omfattande bearbetning av texterna, inte bara lokalt utan även globalt, vilket kan bereda svårigheter för skrivovana skribenter generellt (Hoel, 2001) och andraspråkskribenter i synnerhet (Ruegg, 2016). I detta exempel blir samtalet med forskaren viktigt för att tillägna sig responsen, vilket visar betydelsen av interaktion under skrivprocessen för att främja förståelsen och användningen av metaspråkliga begrepp.

Vi ser utifrån resultatet stora vinster med att arbeta med de explicit stöttande arbetssätt som genreteorin kan erbjuda genom att belysa de regelbundna språkliga mönster på registernivå som kan användas för att uppnå kommunikativa syften. Ett sådant fokus saknades i den aktionsinspirerade designen av studien, där forskaren och läraren bidrog till att rikta elevernas uppmärksamhet till den övergripande strukturen genom anvisningarna inför skrivande (bilaga 1) och arbetet med responsmallen (bilaga 2). Resultatet av textanalysen har dock visat att en fungerande struktur på global nivå kräver en funktionell hantering av resurser på mer lokal nivå (se Hoel, 2001; Ruegg, 2016). Ur ett andraspråksperspektiv är den språkliga stöttningen nödvändig för att eleverna ska kunna utvecklas som skribenter. Föreliggande studie är begränsad på så sätt att den fokuserade på texter och samtal under ett enskilt steg i ett skrivpedagogiskt upplägg. En möjlig riktning för vidare forskning som utgår från funktionella perspektiv på vuxna andraspråkselevers skrivande är att använda den analytiska modell (tabell 2) som föreslås i denna artikel som en utgångspunkt för att planera och följa upp skrivundervisningen i samtliga delar av processen. Detta skulle motivera aktionsforskning med ett större fokus på det förberedande arbetet, samt på hur eleverna förvaltar den stöttning som ges. På så sätt skulle förutsättningar stärkas för en djupare förståelse för möjligheterna att stärka elevernas skrivande och metaspråkliga förmåga.

Referenser

Albino, G. (2017). Improving readability in an explicit genre-based approach: The case of an EFL workplace context. *RELC Journal*, *48*(3), 311–326. https://doi.org/10.1177/0033688216684279

Apelgren, B.-M. & Holmberg, P. (2018). *På spaning efter progression: En studie av textstruktur i gymnasieelevers uppsatser på svenska och engelska*. Skolverket.

Bergh Nestlog, E. (2017). De första naturvetenskapliga skoltexterna. *Educare - Vetenskapliga Skrifter, 2017*(1), 72–98. https://doi.org/10.24834/educare.2017.1.5

Braun, V, & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a

Caplan, N. & Farling, M. (2016). A dozen heads are better than one: Collaborative writing in genre-based pedagogy. *Tesol Journal*, *8*(3), 564-581 https://doi.org/10.1002/tesj.287

Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual Matters.

Daniel, S. M. & Elay, C. (2017). Improving cohesion in our writing: Findings from an identity text workshop with resettled refugee teens. Journal of Adolescent and Adult Literacy, *61*(4), 421–431. https://doi.org/10.1002/jaal.700

Economou, C. (2018). "På lika villkor?" Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnet svenska som andraspråk. *Utbildning & Demokrati*, *27*(3), 53–75. https://doi.org/10.48059/uod.v27i3.1108

Ellis, R. (2006). Modelling learning difficulty and second language proficiency: The differential contributions of implicit and explicit knowledge. *Applied Linguistics*, *27*(3), 431–463. https://doi.org/10.1093/applin/aml022

Fejes, A. & Holmqvist, D. (2018) Komvux som marknad. I M. Dahlstedt & A. Fejes (Red.), *Skolan, marknaden och framtiden* (s. 71–91). Studentlitteratur.

Fenwick, L. & Herrington, M. (2021). Teacher use of genre pedagogy: engaging students in dialogue about content area language during text deconstruction, *Language and Education*, *36*(1), 43–58. https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1912082

Ferris, D. R. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, *32*(2), 181–201. https://doi.org/10.1017/S0272263109990490

Ferris, D. R. (2012). Technology & corrective feedback for L2 writers: Principles, practices & problems. I G. Kessler, A. Oskoz & I. Elola (Red.), *Technology across writing contexts and tasks* (s. 7–29). CALICO Press.

Fung, Y. & Mei, H. (2015). Improving undergraduates' argumentative group essay writing through self-assessment, *Advances in Language and Literary Studies*, *6*(5), 214–224. https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.6n.5p.214

Halliday, M. A. K. & Mathiessen, C. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*, (4 ed.). Routledge.

Hasan, R. (1995/2016). The conception of context in text 1995. I J. Webster (Red.), *Context in the system and process of language* (s. 131–246). Equinox.

Hermansson, C., Jonsson, B., Levlin, M., Lindhé, A., Lundgren, B. & Norlund Shaswar, A. (2019). The (non) effect of Joint Construction in a genre-based approach to teaching writing. *The Journal of Educational Research*, *112*(4), 1–12. https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1563038

Hyland, K. & Hyland, F. (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge University Press.

Holmberg, P. (2012). Skolskrivande, genre och register: En jämförelse mellan två systemisk-funktionella kontextmodeller:. I T. Hestbæk Andersen & M. Boeriis (Red.), *Nordisk socialsemiotik: Paedagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger*, (s. 221–245). Syddansk universitetsförlag.

Gibbons, P. (2018). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Studentlitteratur.

Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: Students, teachers and researchers*. Continuum.

Hoel, T. L. (2001). *Skriva och samtala: Lärande genom responsgrupper*. Studentlitteratur.

Jakobson, L. (2019). *Skriftlig lärarrespons för vuxna nybörjare i svenska som andraspråk*. [Doktorsavhandling. Göteborgs universitet].

Johansson, B. & Sandell Ring, A (2019). *Låt språket bära: Genrepedagogik i praktiken*. Studentlitteratur.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.

Li, M. (2018). Computer-mediated collaborative writing in L2 contexts: An analysis of empirical research. *Computer Assisted Language Learning*, *31*(8), 1–23. https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1465981

Liberg, C., Folkeryd, J. W. & af Geijerstam, Å. (2012). Swedish – an updated school subject? *Education Inquiry*, *3*(4), 471–492. https://doi.org/10.3402/edui.v3i4.22049

Lindberg, I. (2001). Samtalet som didaktiskt verktyg: I K. Nauclér (Red.), *Symposium 2000: Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Sigma.

Lundstrom, K. & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviwer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, *18*(1), 30–43. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002

Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. John Benjamins Publishing.

Martin, James R. (2001). Language, register and genre. I A. Burns & C. Coffin (Red.), *Analysing English in a global context: a reader* (s. 151–166). Routledge.

Martin, J. R., & Rose, David (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Continuum.

Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. Equinox.

Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.

Motlhaka, H. (2020). Blackboard collaborated-based instruction in an academic writing class: Sociocultural perspectives of learning. *Electronic Journal of e-Learning*, *18*(4), 337–346. https://doi.org/10.34190/EJEL.20.18.4.006

Moore, J., Schleppegrell, M. J., & Palincsar, A. S. (2018). Discovering disciplinary linguistic knowledge with English learners and their teachers: Applying systemic-functional linguistics concepts through design-based research. *Tesol Quarterly*, *52*(4), 1022–1049. https://doi.org/10.1002/tesq.472

Nemati, M., Alavi, M., Mohebbi, H. & Masjedlou, A. (2017). Speaking out on behalf of the voiceless learners: Written corrective feedback for English language learners in Iran. *Issues in Educational Research*, *27*(4), 822–835.

Nikander, P. (2008). Working with transcripts and translated data. *Qualitative Research in Psychology*, *5*(3), 225–231. https://doi.org/10.1080/14780880802314346

Persson, S. (2017). Forskningslitteracitet: En introduktion till att förstå, värdera och använda vetenskaplig kunskap. I *Forskning i korthet 2017: 1* (s. 3-35). Kommunförbundet Skåne.

Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox.

Ruegg, R. (2016). The effect of assessment of process after receiving feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *41*(2), 199–212. https://doi.org/10.1080/02602938.2014.998168

Rönnerman, K. (2004). *Aktionsforskning i praktiken*. Studentlitteratur.

Sandgaard-Ekdahl, H. (2020). *Att stötta skrivande genom explicit textarbete: Skrivrespons för vuxna andraspråksinlärare inom grundläggande vuxenutbildning*. [Masteruppsats, Malmö universitet]. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1493317/FULLTEXT01.pdf

Sandgaard-Ekdahl, H. & Walldén, R. (kommande). Argumentationsskrivande på grundvux: En utmaning för lärare och elever. I K. Aldén & M. Olofsson, *Möjligheter till lärande – andraspråksdidaktik i ett kritiskt perspektiv (s. 200-213)*. Symposium 2022.

Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften: tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. [Licentiatuppsats. Stockholms universitet].

Simard, D. & Gutiérrez, X. (2018). The study of metalinguistic constructs in second language acquisition research. I P. Garrett & J. M. Cots (Red.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (s. 205–221). Routledge.

Skolforskningsinstitutet. (2018). *Feedback i skrivundervisningen*. Systematisk översikt 2018:01. Skolforskningsinstitutet.

Skolinspektionen. (2018). *Undervisning i svenska för invandrare – kvalitetsgranskning*. Skolinspektionen.

Skolverket. (2019). *Resultat från gymnasieskolans nationella prov hösten 2019*. https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/arkiverade-statistiknyheter/statistik/2020-04-23-resultat-fran-gymnasieskolans-nationella-prov-hosten-2019

Skolverket. (2022a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritdshemmet 2022*. https://www.skolverket.se/getFile?file=9718

Skolverket. (2022b). *Läroplan för gymnasieskolan 2022*. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan

Skolverket. (2022c). *Kursplaner för komvux grundläggande*. https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-grundlaggande/laroplan-for-vux-och-kursplaner-for-komvux-grundlaggande/kursplaner-for-komvux-pa-grundlaggande-niva

Skolverket. (2022d). *Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare*. https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-svenska-for-invandrare-sfi/laroplan-for-vux-och-kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi/kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi

Storch, N. (2019). Collaborative writing. *Language Teaching*, *52*(1), 40–59. doi:10.1017/S0261444818000320

Sturk, E., Randahl, A.-C. & Olin-Scheller, C. (2020). Back to basics? Discourses of writing in facebook groups for teachers. *Nordic Journal of Literacy Research*, *6*(2), 1–24. https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2005

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. I G. Cook & B. Seidlhofer (Red.), *Principles & practice in applied linguistics. Studies in the honour of H. G. Widdowson* (s. 125–144). Oxford University Press.

Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, *16*(3), 371–391 https://doi.org/10.1093/applin/16.3.371

Timmermans, S.& Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, *30*(3), 167–186. https://doi.org/10.1177/0735275112457914

Thompson, J. J. (2020). Metadiscourse in upper secondary pupil essays: Adapting a taxonomy. *Nordic Journal of Literacy Research*, *6*(1), 26-48. https://doi.org/10.23865/njlr.v6.1720

Toropainen, O., Lahtinen, S. & Åberg, A.-M. (2020). Metaspråklig kunskap i andraspråksskribenters reflektioner. *Nordand*, *15*(2), 111–126. https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2020-02-05

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet (2019). *Forskningsöversikt 2019. Utbildningsvetenskap*. Vetenskapsrådet.

Walldén, R. (2018). Ett logiskt fokus i undervisningen? Lärare undervisar om logiska samband i årskurs 1 och 6. I A. M. Hipkiss, P. Holmberg, L. Olvegård, K. Thyberg & M. P. Ängsal (Red.), *Grammatik, kritik, didaktik. Nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik och socialsemiotik* (s. 129–145). Göteborgs universitet.

Walldén, R. (2019). *Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolår*. Malmö universitet. https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404469/FULLTEXT01.pdf

Walldén, R. (2020). *Pedagogisk kommunikation i svenska som andraspråk: språk, texter och samtal*. Studentlitteratur.

Walldén, R. (2021). ”Den här föräldern smörjer tant Mittiprick litegrann” – integrerat läsande och skrivande under ett litteraturarbete i årskurs 3. *Forskning om undervisning och lärande*, *9*(1), 5–30 https://forskul.se/tidskrift/volym-9-num-

mer-1-2021/den-har-foraldern-smorjer-tant-mittiprick-litegrann-integrerat-lasande-och-skrivande-under-ett-litteraturarbete-i-arskurs-3/

Walldén, R. (2022). Diskursöverbryggande perspektiv på återkopplande skrivsamtal i årskurs 3. *Pedagogisk Forskning i Sverige,* [ahead of print]. https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/2832/2687

Wedin, Å., Rosén, J. & Hennius, S. (2018). Transspråkande och multimodalitet i grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *23*(1–2), 15–38.

Winzell, H. (2018). *Lära för skrivundervisning.* [Doktorsavhandling. Linköpings universitet].

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.

OPEN ACCESS

Bilaga 1

Instruktion för skrivuppgift.

Insändare prov

Du är undersköterska och har precis läst en artikel om robotar inom vården. Artikeln ger dig tankar som du vill dela med andra så du bestämmer dig för att skriva en insändare till tidningen Sydsvenskan. Du kan själv välja om du ska vara emot eller för robotar inom vården. Du kan dock inte välja att vara både för och emot.

Du ska skriva en rubrik där du formulerar din tes. Du ska ha med 2-3 argument samt ett motargument med svar. Du ska en gång i din insändare referera till artikeln (t ex i din inledning, i dina argument eller i dina motargument). Tänk på att avsluta insändaren med en signatur som du tycker passar.

Antal ord 250-400

Bilaga 2

Responsmall.

Protokoll kamratbedömning

Läs texten din klasskamrat skrivit och kommentera den utifrån följande observationspunkter i protokollet nedanför. Sedan går ni tillsammans igenom det muntligt.

Passar texten med instruktionen/ämnet?	
Är texten tydlig och enkel att läsa? Hänga med ifrån början till slut	
Hur fungerar inledningen och avslutningen?	
Innehåller texten minst ett par argument? Hur fungerar argumenten? Finns det exempel och källor som ger tyngd åt argumenten?	
Förekommer motargument? Hur bemöts det?	
Används punkt, kommatecken, stor bokstav, styckesindelning på ett korrekt sätt?	