

”Det är ett problem både när det finns för mycket av en själv och när det finns för lite”

*En studie av akademisk skriftspråkskompetens och akademisk röst
i sex statsvetenskapliga kandidatavhandlingar*

Katarina Svensson
Avhandling pro gradu i Nordiska språk
Finska, finskugriska och nordiska institutionen
Helsingfors Universitet
Vårterminen 2020

INNEHÅLL

REFERAT

1. Inledning	1
1.1 Centrala begrepp och tidigare forskning	3
1.2 Syfte och forskningsfrågor	5
1.3 Disposition	8
2. Teoretiska utgångspunkter	8
2.1 Den vetenskapliga texten och akademiskt skrivande	8
2.2 Socialiseringen i det vetenskapliga språket	16
2.3 Akademisk skriftspråkskompetens och pragmatisk medvetenhet.....	21
2.4 Den akademiska rösten	30
3. Material och metod	36
3.1 Kandidatavhandlingens skrivpraktik: syfte, kriterier och skriftlig handledning.....	36
3.1.1 <i>Texturval och forskningsetik</i>	39
3.2 Analysmetod	42
4. Analys	44
4.1 Avhandlingar med vitsordet 2	46
4.2 Avhandlingar med vitsordet 5	54
4.3 Konklusion	63
5. Slutord	67
5.1 Diskussion kring resultatens reliabilitet och uppslag för vidare forskning.....	67
5.1.1 <i>Skrivande på högskolenivå: reflektioner, framtidsutsikter</i>	69

LITTERATUR

- A. Undersökningsmaterial
- B. Anförd litteratur

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty		
Humanistiska fakulteten		
Tekijä – Författare – Author		
Katarina Svensson		
Työn nimi – Arbetets titel – Title		
"Det är ett problem både när det finns för mycket av en själv och när det finns för lite". En studie av akademisk skriftspråkskompetens och akademisk röst i sex statsvetenskapliga kandidatavhandlingar.		
Oppiaine – Läroämne – Subject		
Nordiska språk (modersmålslinjen), magisterprogrammet Kultur och kommunikation		
Työn laji – Arbetets art – Level	Aika – Datum – Month and year	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages
Avhandling Pro gradu	25.5.2020	74
Tiivistelmä – Referat – Abstract		
<p>I min pro gradu-avhandling har jag gjort en kvalitativ analys av den språkliga prestationen i sex statsvetenskapliga kandidatavhandlingar med fokus på akademisk röst, kritisk-analytisk kompetens och argumentation. Jag har begränsat undersökningsmaterialet genom att granska avhandlingarnas diskussionskapitel och utgår från i två av de fem kriterier avhandlingarna bedöms efter. Med kvalitativa metoder som byggt på teori om akademisk röst, akademisk skriftspråkskompetens och den vetenskapliga textens framställningsform, har jag lokaliserat och identifierat markörer som synliggör skribenten i texten.</p> <p>Med min pro gradu ville jag visa hur rösten i texten framträder i den hårt modellerade vetenskapliga genren och operationalisera konceptet akademisk röst och perspektiv i studenttexter med hjälp av de begrepp jag presenterade i teorikapitlet. I texterna ville jag lyfta fram exempel i form av markörer och signaler för att synliggöra hur studenten markerar och hanterar sin närvaro som akademisk författare. Jag har operationaliserat analysen med hjälp av de begrepp som bl.a. garderingar, metatext och sambandsord.</p> <p>Min avhandling bestod av ett inledningskapitel, ett teorikapitel, ett metodkapitel samt analys och diskussion. Den teori jag valde att redogöra för tillämpade jag i analysen. Mitt teorikapitel stödde sig främst på Sofia Asks och Mona Blåsjös doktorsavhandlingar, <i>Forskningsuppsatsens retorik</i> (2014) av Lennart Hellspong, <i>Att skriva en bra uppsats</i> (2017) av Lotte Rienecker och Peter Stray Jørgensen samt litteratur om den akademiska rösten av bl.a. Christine M. Tardy och Ken Hyland. Mitt teorikapitel behandlar den vetenskapliga textens stildrag och kvalitetskriterier det akademiska skrivandets förutsättningar, socialisering i de akademiska textvärldarna, den akademiska skriftspråkskompetensens beståndsdelar samt den akademiska röstens definitioner.</p>		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords		
Akademisk röst, akademisk skriftspråkskompetens, kritisk-analytisk kompetens, språkhandlingar, språklig socialisering, akademiskt skrivande		
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited		
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information		

1. INLEDNING

Det är ett problem både när det finns för mycket av "en själv" i texten och när det finns för lite, skriver Lotte Rienecker och Peter Stray Jørgensen (2017: 39) då de formulerar sin kvalitetskriterier hos en bra uppsats inom den högre utbildningen. Enligt det första kriteriet heter det att skribenten skall vara närvarande som expert och visa prov på självständighet. Men Rienecker och Jørgensen (2017: 39 – 40) tillägger att studenter kan uppleva genren som opersonlig utan något utrymme för dem själva, utan bara textens infallsvinklar. Balansgången, enligt dem, ligger i att inte synas för mycket som privatperson men däremot nog som fackman, det är som fackman man demonstrerar sin självständighet och egna värderingar.

Skrivande är en balansgång mellan att reflektera över andras perspektiv och att hitta och hålla fast vid sitt eget. Skrivandet innebär en dialog mellan flera stämmor men dialogen skall styras av författaren och dennes röst. Så formulerar textforskaren och skrivpedagogen Olga Dysthe (1997: 60) sin syn på skrivande med den vetenskapliga tidsskriftartikeln som utgångspunkt. Fokus i denna avhandling ligger inte på tidskriftsartiklar utan på kandidatavhandlingar och med vilka medel och med vilken framgång högskolestudenter hanterar sin akademiska röst.

Eftersom vetenskapen strävar efter att vara objektiv avspeglas det i stilen som förväntas vara exakt och opersonlig - enligt en utbredd uppfattning om den akademiska normen får skribenten inte synas. Men enligt FD Sofia Ask krävs det både "erfarenhet och språklig fingertoppskänsla för att balansera den personliga närvaron i akademiska texter". Inte bara graden av närvaro utan även införlivandet av olika röster kan dock vara en stötesten för i synnerhet nya högskolestudenter. (Ask 2007a: 38 – 39).

Skrivande och språkbruk är inte bara mål utan även medel för att bygga kunskaper och ett sätt att socialisera sig i den nya högskolemiljön och den s.k. *praktikgemenskapen* (även *diskursgemenskap*) som Ask (2007a: 22 – 23) definierar som "en grupp individer som delar en aktivitet och förhandlar fram en gemensam identitet genom att de bidrar till konstruktionen av samma praktikgemenskap". Då nya medlemmar skall få kunskap

om praktikgemenskapens sakförhållanden, och gradvis bli medlemmar i den, spelar i synnerhet texterna en stor roll (Blåsjö 2004: 288, se även Mickwitz 2013: 99).

En grundläggande frågeställning för den här avhandlingen är vad som skiljer bättre och sämre avhandlingar åt rent språkmässigt? Vilka språkliga markörer kan man identifiera och lokalisera i ett berömligt skriftligt utförande som skiljer det från ett nöjaktigt? Om man vill förstå skillnaden mellan en bättre och en sämre uppsats överlag, menar Blåsjö och Strand (2017: 75 – 77) att det finns tre övergripande orsaker. Den första gäller kritiskt tänkande. Vid högskolan skall studenterna *förhålla* sig till kunskapen, inte bara återge, de skall förmå kritiskt granska den och bedöma hur och när den skall tillämpas. För det andra skall studenterna hantera den utredande uppsatsens skriftspråk vilket kräver allmän skrivfärdighet. Och slutligen skall studenterna behärska en den vetenskapliga uppsatsens genrekonventioner med allt vad det innebär av textens mönster och utformning samt språkliga och stilistiska drag. Verksamheten kan jämföras med forskarens; att övertyga om sina slutsatser hållbarhet och visa sig som trovärdiga deltagare i den vetenskapliga verksamheten.

Högskolestudenter kan alltså finna det utmanande att anpassa sig till de akademiska skriftspråkskonventionerna och deras integrering i de nya textvärldarna sker i etapper (Ask 2005a: 14 – 15). Mona Blåsjö (2004: 288) kallar C-uppsatsen, den finländska kandidatavhandlingens svenska motsvarighet, för ett ”gesällprov”; studenten ska för första gången visa prov på att den behärskar inte bara den vetenskapliga textens standardiserade drag, utan även praktikgemenskapens lokala konventioner.

Enligt Blåsjö och Strand (2006: 73) finns det skäl att uppmärksamma den här texttypen eftersom så många skriver och har problem med den. Därför ämnar jag i min pro gradu göra kvalitativa textanalyser med kandidatavhandlingens som studieobjekt och textomgivning. Jag arbetar med ett begränsat texturval och granskar observerbara fenomen i texterna utgående från de centrala begrepp jag presenterar i följande avsnitt. Den teoretiska referensram jag presenterar i kapitel 2, har utarbetats utgående från typiska språkliga verktyg inom den akademiska diskursen men också vad som är möjligt att operationalisera med hänsyn till pro graduns begränsade format.

Fokus ligger på hur rösten i texten, en interpersonell aspekt hos språket, framträder i den i Olle Josephsons (2014: 36) formulering ”hårt modellerade” vetenskapliga genren. Jag undersöker hur studenterna i mitt empiriska material lyfter fram eller undertrycker sin akademiska röst, vilket jag operationaliserar med teori om bl.a. *akademisk skriftspråkskomptens*. Den akademiska texten innefattar skribentens representation av sig själv och sina idéer i texten, samt hur skribenten både förfogar över och markerar sin inställning och sina perspektiv. Med den akademiska rösten som utgångsläge kommer jag att granska studenternas förmåga att använda tekniker för hur man markerar, signalerar och förtydligar sin position, dvs. språkvetenskapliga medel för att skapa resonemang och argumentation i texten.

1.1 Centrala begrepp och tidigare forskning

Mina analyser utgår från en teoretisk referensram som inbegriper några av de kvalitetskriterier för en uppsats inom högre utbildning som Rienecker och Jørgensens (2017: 38) redogör för. Till dem hör förutom skribentens självständighet och närvaro som expert, även kvalitetskriterierna argument, metakommunikation och skribentens kritiska inställning till materialet, ämnet och sig själv. Det sistnämnda är en konsekvens av det vetenskapliga skrivandets dialogiska natur; ”idealet är att författaren för ett samtal med den s.k. praktikgemenskapen och tar ställning till sitt ämne, sig själv och andra forskare”, skriver Josephson (2014: 38).

För att närma mig det dialogiska i texterna och skribentens inställning, utgår jag från termen akademisk skriftspråkskompetens som Sofia Ask använder i sin doktorsavhandling (2007). Hon skiljer på tre kategorier; *kritisk-analytisk kompetens*, *kunskap om akademiska textkonventioner* samt *lyhördhet för allmänna stilnormer* (se Ask 2007a: 36). Det är i synnerhet den första av kompetenserna som jag bygger upp min teoretiska referensram kring. Den kritisk-analytiska kompetensen blir synlig då man analyserar *språkhandlingar*, *metatext*, *personlig röst* och *alteritet* (ifrågasättande). De tre första kommer att vara moment i min analys. Analysen operationaliserar även stilnormer och den vetenskapliga textens drag, som bygger bl.a. på Lennart Hellspongs (2014: 251) kunskapsideal för vetenskaplig text.

Då man undersöker den kritisk-analytiska kompetensen blir studenternas positioneringar synliga. Då skribenten skapar sin egen syn på ett yttrande, förhåller sig till yttrandet och ger respons, *positionerar* den sig. Det finns olika tekniker för hur man positionerar sig, dvs. hur man språkligt visar sin inställning eller markerar sin position och argumenterar för eller emot något (Blåsjö 2004: 35 – 36). En *pragmatiskt medveten* skribent använder språkhandlingar som värderas högt i akademiska texter och visar att den förstår syftet med dem (Blåsjö 2000: 20). En av dessa språkhandlingar är *argumentation* vilken också utgör ett av de kriterier som kandidatavhandlingarna i ämnet statskunskap med förvaltning bedöms efter. Metatext, liksom markörer som *garderingar* och *säkerhetsmarkörer* signalerar argumentation och i språket och genom dem uttrycker skribenten sitt perspektiv och förhållningssätt.

Man kan dra en parallell mellan att undersöka hur skribenter positionerar och att undersöka deras akademiska röst. Därför vill jag identifiera vilka slags textmarkörer studenterna använder för att skapa ett samtal mellan sig och läsaren samt signalera sin hållning och attityd till ämnet.

Då högskolestudenter tillägnar sig akademisk skriftspråkskompetens och en akademisk röst blir de språkmässigt medlemmar av praktikgemenskapen. Den här processen att socialiseras i de akademiska språkvärldarna, för att slutligen *appropriera* det, dvs. göra det till sitt, utgör en slags kontext för min avhandling.

I min avhandling har jag främst hämtat teoretisk kunskap från språkvetenskaplig forskning om akademiskt skrivande. Förutom Sofia Asks doktorsavhandling använder jag Mona Blåsjös doktorsavhandling (2004) som undersöker studenters tillägnande av ett vetenskapligt språk från A-uppsats till C-uppsats, inom två ämnesinriktningar. Det finns gott om handböcker i vetenskapligt skrivande och det vetenskapliga språket, förutom Lennart Hellspong och Lotte Rienecker & Peter Stray Jørgensen har jag utgått från den norska skrivforskaren Olga Dysthe som bl.a. undersökt textnormer inom den akademiska diskursen. Min teori om den akademiska rösten grundar sig långt på Ken Hyland och Christine M. Tardy som på engelskspråkigt håll forskat om den retoriska konstruktionen av identitet bland högskolestudenter.

På finländskt håll kan nämnas Sofia Stolt vars doktorsavhandling (2016) granskar värderande yttranden i studentexamens censorers bedömarkommentarer, samt Riitta Juvonen (2014) som genom detaljerade textuell-grammatiska analyser identifierat några av de mekanismer genom vilka resonemang och skribentens röst skapas i studentexamensuppsatsen i modersmål. Trots begränsningen i analysobjekt visar den på klara skillnader mellan de hög- och lågpresterande skribenterna.

1.2 Syfte, forskningsfrågor och metod

Mitt syfte är att redogöra för termen röst akademisk skriftspråkskompetens och konceptet akademisk röst och tillämpa dem på några samtida, finlandssvenska högskoleuppsatser.

I dem vill jag analysera språkliga och textuella enheter av olika slag och genom kvalitativa, textuella analyser peka ut intressanta eller generella mönster.

Min avhandling undersöker med språkvetenskapliga metoder språkprestationen i sex stycken kandidatavhandlingar skrivna av studerande inom ämnet statskunskap med förvaltning vid Svenska social och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitet. Med teorin som stöd och utgångspunkt, vill jag undersöka hur studenternas starka respektive svaga skriftliga prestationer, står i förbindelse och växelverkan med deras förmåga att skapa, upprätthålla och behärska en självständig akademisk röst.

Samtliga kandidatavhandlingar är skrivna vid *Svenska social- och kommunalhögskolan* vid Helsingfors universitet mellan åren 2007 och 2016, tre av dem har bedömts med vitsordet 2 och de övriga tre bedömts med vitsordet 5. I mitt material- och metodkapitel kommer jag att redogöra för de fem bedömningskriterier som slutvitsorden grundar sig på, samt granskarnas kommentarer och hur de påverkat mitt urval. Jag kommer att jämföra och diskutera resultaten både inom och mellan grupperna, eftersom jag tror att en jämförelse åskådliggöra intressanta skillnader i studenternas skrivkompetens i ett skede av deras utveckling mot ett akademiskt skriftspråk.

Enligt språkgranskaren Åsa Mickwitz¹ har statsvetarna inte en lika utpräglad stil som studenterna i journalistik och innehållsmässigt är avhandlingarna inte alltför avlägsna mina egna magisterstudier inom kultur och kommunikationsstudier, läsningen av dem distraheras med andra ord inte av ett svårbegripligt innehåll och/eller främmande terminologi.

Ytterligare ett syfte med min avhandling är att utreda just konceptet akademisk röst och diskutera vad det innebär i praktiken när Olga Dysthe uppmanar högskolestudenten att ”ta kontroll över och vara närvarande i texten” (se Dysthe 2011: 164). Skrivhandböcker som riktar sig till studenter på högskolenivå redogör mera sällan för konceptets innebörd, kanske för att en översikt är svår då det tillskrivs så många betydelser.

Min studie utgår från den vetenskapliga texten som norm, kandidatavhandlingens generella krav och den statsvetenskapliga avhandlingens bedömningskriterier. Dessa, jämte forskning om studenters skrivutveckling och socialisering på högskolenivå, bildar således min textomgivning. De teoretiska utgångspunkterna som studien grundar sig på, är forskning kring akademisk skriftspråskomptens, pragmatisk medvetenhet och högskoleuppsatsers kvalitetskriterier.

Jag avgränsar mitt empiriska material ytterligare genom att se på avhandlingarnas diskussionskapitel (även *konklusion*, *sammanfattning* och *slutsater*). Syftet med denna avgränsning är att inte ha ett alltför omfattande analysmaterial att arbeta med. Blåsjö noterar att (2000: 31) noterar att ”det argumentativa och handlingsinriktade finns uteslutande i konklusionen”. Det stöder jag mig på i mitt val av avgränsning, eftersom jag undersöker markörer för argumentation.

Eftersom jag har tillgång till de bedömningsblanketter som bifogas till avhandlingarna och därmed slutvitsord och granskarens utlåtande, vet jag hur de uppfyller kriterierna men vill med en detaljerad närstudie visa med vilka metoder den ena gruppen presterat bättre än den andra vad gäller förmåga till argumentation och vetenskaplig framställningsform. Jag försöker alltså inte dechiffrera texten och tolka vilket vitsord

¹ Intervju med Åsa Mickwitz, juni 2015

den fått eller huruvida det är en bra text utan visa på företeelser som gör till en bra eller mindre bra text.

För varje grupp lokaliserar, identifierar och analyserar jag i första hand de språkliga markörer jag redogjort för och preciserat i teori- och metodavsnitten, men låter också materialet i viss mån styra. Med de observationer jag gör drar jag vissa slutsatser om studenternas akademiska röst och om de approprierat de nödvändiga språkliga verktygen. I den mån det är möjligt kommer jag inte nämnvärt att kommentera avhandlingarnas (i synnerhet analysavsnittens) ideationella struktur, dvs. forskningen som avhandlingen grundar sig på eller övriga innehållsliga aspekter. Analyserna utförs enligt en modell som presenteras mera utförligt i material- och metodavsnittet.

Min övergripande forskningsfråga lyder: *Hur tar den akademiska rösten (i text) sig uttryck i statsvetenskapliga kandidatavhandlingar med nöjaktiga respektive berömliga vitsord?*

Övriga forskningsfrågor är: *På vilka sätt och med vilka språkliga hjälpmedel argumenterar de och visar sitt ställningstagande, på den akademiska avhandlingens villkor? Finns det typiska markörer i språket för de nöjaktiga respektive berömliga avhandlingarna?*

Jag anser att det finns underlag för en studie som den här, eftersom kvalificerat akademiskt skrivande är avgörande för framgångsrika studier, och därför alltid ett angeläget ämne. Att närma sig och belysa ämnet genom infallsvinkeln akademisk röst tror jag kan vara meningsfullt; konceptet är en grundläggande aspekt av akademiskt skrivande och säger samtidigt något väsentligt om författarens akademiska skriftspråkskompetens.

Mina analyser är kvalitativa och därför bygger mina iakttagelser mycket långt på tolkningar och värderingar. Mitt material kunde därför kritiserars för att vara alltför knappt för att få fram ett utslagsgivande resultat. Men avhandlingens syfte är huvudsakligen att, i teori och praktik, belysa, diskutera och problematisera fenomenen

akademisk röst och akademisk skriftspråkskompetens med fokus på högskolestudenters skrivande.

1.3 Disposition

I inledningskapitlet har jag presenterat avhandlingens nyckelbegrepp, övergripande syfte och frågeställningar. Kapitel 2 ger en fördjupad redogörelse av de centrala begreppen och en teoretisk bakgrund och ram till de forskningsområden som är väsentliga för avhandlingen. I kapitel 3 redogör jag för metod och analysmaterial. I det efterföljande analyskapitlet analyserar jag med exempel hur de teoretiska företeelserna realiserar i de utvalda avhandlingarna och avrundar en konklusion som ägnas åt att sammanfatta likheter och skillnader. Övergripande iakttagelser avhandlas slutligen i kapitel 5, där jag också reflekterar över fördelar och nackdelar med mina metoder samt, på basis av dem, föreslår uppslag för vidare forskning.

2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I det här kapitlet kommer jag att presentera de teoretiska utgångspunkter som min undersökning är förankrad i. Avsnitt 2.1 behandlar allmänna vetenskapliga konventioner och akademiska stilnormer och är tänkt att utgöra en bakgrund till kriterium 5. Avsnittet sammanfattar de viktigaste egenskaperna hos genren vetenskaplig text och det akademiska skrivandets förutsättningar. Avsnitt 2.2 fortsätter på ämnet akademiskt skrivande men fokus ligger på hur högskolestudenters process att tillägna sig skrivandet och placerar undersökningsmaterialet i en social kontext. Avsnitt 2.3 utvidgar temat i 2.1 till att inbegripa också en tolkning av centrala element som motsvarar kriterium 4. Avsnittets upplägg utgår från termen akademisk skriftspråkskompetens och dess analyskategorier. I det avslutande 2.4 närmar jag mig det komplexa konceptet akademisk röst genom några primära definitioner det tillskrivits, och ger exempel på konkreta tecken på rösten i texten.

2.1 Den vetenskapliga texten och akademiskt skrivande

I det här avsnittet behandlar jag generella kriterier för den vetenskapliga texten men kommer även in på det som Rienecker och Jørgensen (2017: 38) kallar för ”kvalitetskriterier för uppsatser och avhandlingar inom den högre utbildningen”.

Avsnittets syfte är att utgöra tolkning av innebörden i bedömningsblankettens kriterium 5, ”Skriftligt utförande och vetenskaplig framställningsform”. Jag fortsätter sedan att utreda kvalitetskriterierna på en mer fördjupad nivå i avsnitt 2.3 och kapitel 3.

Rienecker och Jørgensen (2007: 21, citerat av Dysthe 2011: 148) definierar den vetenskapliga uppsatsen, som omfattar självständiga uppsatser som kandidatavhandlingen, på följande sätt:

Att dokumentera en undersökning av ett vetenskapligt relevant problem genom att använda ämnets teorier och metoder i syfte att övertyga andra forskare om att undersökningsresultaten är korrekta och att framställningens slutsatser är acceptabla inom ämnets diskursgemenskap.

Det finns en betydelseskillnad mellan en *vetenskaplig* och en *akademisk* text. Den förra är en text som uppfyller kraven på vetenskaplig stil medan den senare är en text som skrivs vid ett universitet och både kan uppfylla de vetenskapliga stilidealerna eller inte göra det (Mickwitz 2013: 96). De uppsatser, rapporter och essäer som skrivs vid högskolan, utgör egentligen bara en bråkdel av de vetenskapliga texterna (Lindstedt 2014: 131).

Även om en vetenskaplig text uppfyller de vetenskapliga stilidealerna, kan graden av vetenskaplighet variera vad gäller innehåll, läsekrets och subgenre. Den vetenskapliga texten och det vetenskapliga framställningssättet är ingendera enhetlig. Forskares alster kan se mycket olika ut, även pga. ämneskulturella skillnader (Hellspong 2014: 246, se även Dysthe 2002: 174). Sammantaget skrivs texten för en bestämd målgrupp för att utreda en avgränsad fråga med en vetenskaplig metod (Jarrick och Josephson 2007: 11).

En gemensam nämnare för vetenskapliga texter är också att de förmedlar *kunskap* till läsaren. Vetenskapligt skrivande handlar om en viss typ av kunskapshantering som kräver kritiskt tänkande. Hanteringen av kunskap på högskolenivå förutsätter

att studenterna *förhåller* sig till den, inte *återger* den, som varit brukligt i grundskolan. Istället för att återge, referera och redovisa innehållet i läroböckerna skall studenterna nu ta ställning till kunskapen och förmå kritiskt granska och ifrågasätta den (Blåsjö 2006: 75). Det är heller inte ovanligt att s.k. läroboksstil förekommer bland studenter, åtminstone i begynnelsen av universitetsstudierna eftersom de är den stil de vant sig vid och därför härmar (Hellspång 2014: 109).

Det vetenskapliga (och akademiska) skrivandet förutsätter alltså ett perspektiv, det räcker inte med att presentera idéer och slutsatser och däremellan rada upp fakta. Robbins (2016: 133) menar att då skribenten konsekvent förmedlar ett perspektiv i sitt skrivande, använder han/hon sin röst. I Olga Dysthes skrivhandbok *Skriva för att lära* (2011) uppmanar författaren den akademiska skribenten att ”ta kontroll över och vara närvarande i texten”. Varje högskolestudent ställs inför balansgången mellan att återge källorna på ett korrekt och ändamålsenligt sätt och föra fram författaren till källans åsikter men ändå, som Dysthe uppmanar, att också själv vara närvarande i texten.

Det kräver tid och övning förrän studenten kan ha en sådan insikt i det egna fältet att han/hon kan uttrycka sig med verklig vetenskaplig auktoritet (Dysthe: 2002: 164 – 165). En utgångspunkt är att förstå den vetenskapliga uppsatsens *syfte* och *funktion*. Dess mest grundläggande syfte är att bidra med och utveckla ny kunskap medan funktionen är att övertyga om de slutsatser som den formulerar (Hellspång 2014: 267).

Den vetenskapliga textens verksamhet är den vetenskapliga forskningen, och skrivandet bygger på konventioner och normer som är historiskt och kulturellt förankrade och som utvecklats för att belägga forskningen samt förtydliga kunskap. Konventionerna är ofta underförstådda och tas som sådana lätt för givet Ask 2005b: 89 – 90).

Till de grundläggande konventionerna hör stil, struktur och skrivteknikaliteter (Strömquist 2008: 9). Lennart Hellspång (2014) gör en analys av vetenskapliga texter utmärkande egenskaper och visar hur vetenskapens ideal markeras i språket. Det gör han genom att följa *kontexten*, *idéstrukturen*, *språkformen* och den *sociala funktionen*.

Idéstrukturen bestämmer på vilket sätt den vetenskapliga texten förmedlar kunskap: texten behandlar ett innehåll, ett *tema*, som den gör påståenden eller *propositioner* om, ur en viss synvinkel, ett *perspektiv*. Eftersom en av vetenskapens latent egenskaper är att den är *systematisk*, finns det en strävan efter en (systematisk) struktur, inte minst för att underlätta det kollektiva kunskapsbygget. (Hellspång 2014: 256 – 257, 267 – 270).

Synen på vetenskapen som *kollektiv*, eller ett ”kollektivt företag” i Hellspångs (2014: 259 – 260) formulering, är knutet till dess kunskapsackumulering. Vetenskapen vill nå allmän eller *generell* kunskap, något som Hellspång (2014: 256) menar att är genomgående inte bara i naturvetenskaperna, utan även i samhällsvetenskaperna. Att vetenskapen är systematisk innebär att den är logiskt organiserad och att dess texter förväntas därför, inte helt oväntat, vara systematiskt uppbyggda till sin komposition (Hellspång 2014: 275).

”En text framträder alltid i ett sammanhang som har ett bestämmande inflytande över hur den växer fram och hur vi tolkar den”, sammanfattar Hellspång (2014: 251) *kontexten*. Han definierar fem inslag i den vetenskapliga textens kontext; *kunskapsideal*, *deltagare*, *kommunikationssätt*, *diskurs* och *kultur*.

Inledningsvis har vetenskapen vissa *kunskapsideal* som präglar, eller rentav styr, texternas uttryckssätt (även *normer*) och de här idealen skall texterna reflektera i sitt innehåll, språk och stil (Hellspång 2014: 251). Ett kunskapsideal är vetenskapen som *objektiv*. Objektiviteten kan komma till uttryck och garanteras på olika sätt, beroende på texttyp (även *genre*), men utgångspunkten är att den vetenskapliga forskningen skall ge upphov till objektiv kunskap och får därför inte präglas alltför starkt av den enskilda forskarens (privata) perspektiv. För att garantera objektiv vetenskap skall forskningen utföras *metodiskt* (Hellspång 2014: 252 – 253).

Enligt Hellspång (2014: 278) skall skribenten ”argumentera i ordnade former” och visa sig som en ”förnuftig sanningssökare som inte hemfaller åt subjektivt tyckande”. Resonemang och analyser skall visserligen vara faktabaserade och redovisas med stor noggrannhet men det finns inget allmänt erkänt objektivt språk för att göra det i vetenskapliga texter (Lindstedt 2013: 133). En paradox inom det vetenskapliga

skrivandet är dock kravet på objektivitet samtidigt som språket förväntas innehålla värderande ord. Den akademiska skribentens uppgift är ju att försöka övertala läsaren att acceptera skribentens synvinkel och/eller forskningsresultat.

En konsekvens av den vetenskapliga prosans krav på objektivitet är att den förväntas vara opersonlig eftersom det i den vetenskapliga texten är ämnet som är utgångspunkten och uppgiften som ligger i fokus, inte författaren (Byrman 2005: 38). Lindstedt (2014: 134) använder uttrycket att ”kliva ur texten” men understryker ändå att den goda vetenskapliga texten inte bara är välstrukturerad utan också personligt skriven. Hon menar också att det personliga inte ligger i *jag*-formen utan i ordval, meningskonstruktioner och textstruktur.

Textjaget i vetenskapliga texter, som Hellspong kallar för en ”osynlig karaktär” och ”författarens ”persona”, är alltså oftast nedtonat och det finns olika tillvägagångssätt att med språkliga medel undgå att som författare bli alltför synlig. Pronomenet *jag* kan ersättas av t.ex., substantiv och passivformer och den egna insatsen ”objektiveras” med opersonliga konstruktioner, t.ex. genom att placera den egna handlingen i ett underordnat satsled. Textjagets uppgift är att skapa en dialog med mottagaren, som i vissa fall kan framträda som ett *textdu* (Hellspong 2014: 281 – 284, se även Lindstedt 2014: 134).

Varje ämne bestämmer hur personlig texten skall vara samt hur hänvisningarna till facklitteratur skall se ut (Dysthe 2002: 149). Att man kan identifiera den skönlitterära författaren råder det ingen tvekan om, men Dysthe hävdar att det gäller även sakprosatexter, i dem går det också att uppfatta den vetenskapliga författarens röst (och känna igen textens utformning). Liksom Lindstedt, slår hon fast att den vetenskapliga texten skall ha personlig prägel – den vetenskapliga skribenten skall ha ett *perspektiv*.

Till den vetenskapliga textens kontext hör också *diskursen*, som Hellspong (2014: 264) definierar som en ”meningsfull helhet av texter som för en ömsesidig dialog och svarar på varandras tilltal”. Vetenskapliga texter för oavbrutet en dialog med varandra då de citerar, refererar och kritiserar varandra, och bildar på så sätt både en nästan gränslös diskurs och många mindre, ämnesvisa. På grund av texternas diskursiva karaktär bygger

de, i Gunilla Byrmans (2005: 38) formulering, ”successivt upp en sammansatt kunskap inom sig”.

Studier inom statsvetenskap och förvaltning tillhör samma *diskursgemenskap* (även praktikgemenskap), som Blåsjö (2000: 10) beskriver som en ”social grupp med gemensamma mål, vilken hålls samman mycket just genom sina texter, som för att fungera sammanhållande formas till speciella genrer”. *Genren*, genom vilken texten ”får sin form och når sina mottagare” ingår i det vetenskapliga *kommunikationssättet* (Hellspong 2014: 262). Att behärska ämnesområdet och genren är en förutsättning för att genomföra en lyckad undersökning och skapa en växelverkan mellan teori och empiri, menar Lindstedt (2014: 131).

Den avhandling som skrivs inom statsvetenskap med förvaltning, är en genre inom den statsvetenskapliga disciplinen, och för att bli en forskare gäller det att lära sig också övriga genrer som hör till samma disciplin. Att behärska den akademiska avhandlingen är således bara ett steg i processen att lära sig disciplinen tanke- och arbetsätt.

Genren akademisk avhandling kallar Hellspong (2014: 262 – 263) en ”retorisk mall” som ger skribenten ett textmönster att utgå från, ett mönster som varierar beroende på disciplin. Blåsjö (2006: 76) tror att då nya studenter skall anamma den vetenskapliga genren hör textmönstret till det som är enklast att inte bara lära sig utan även lära ut. Så gott som alla handböcker i akademiskt skrivande redogör för textens mönster men att få de olika delarna att bilda en meningsfull helhet är svårare att omsätta i praktiken.

För att vetenskapen skall uppfylla sin grundläggande funktion, att övertyga om de slutsatser som den formulerar, måste den vara kritisk och ifrågasättande, samtidigt som den förebygger kritik. God vetenskap skall göra självrannsakan, dvs. kritiskt granska och pröva sina egna antaganden och deras hållbarhet, understryker Hellspong (2014: 259). Därför är ändamålet med den vetenskapliga textens utmärkande karaktäristika dels att underlätta granskning, dels att avvärja kritik (Blåsjö 2006: 77).

Det kunskapsbyggande syftet och den kritiska granskningen dikterar de vetenskapliga alstrens standardiserade textmönster och dess mest klassiska struktur består av

inledning, metod, resultat och diskussionsavsnitt (Josephson 2014: 33). För att uppfylla syftet och tillmötesgå kritiken, strävar vetenskapen efter det som är säkert och *explicit*, vilket språket också skall återspegla (Hellspong 2014: 254).

Kravet på säkerhet genererar också *exakthet*, eftersom vetenskapen bör producera exakt kunskap. Brist på exakthet lämnar en alltför stor plats för tolkningar. Kravet på en större exakthet än allmänspråkets, tar sig uttryck i språket genom långa, informationstunga meningar och substantiv med tunga bestämningar. I synnerhet det teoretiska perspektivet gör substantiven till den vanligaste ordklassen med sin begreppsbyggande funktion. Långa meningar som beror på många bisatser, upprepningar och substantiv med bestämningar är dessvärre något en nybörjare gärna kopierar även om det lätt gör texten svårsläst och författaren ”tappar kontrollen över sin egen framställning” (Hellspong 2014: 255, 270 – 273).

Lingvisten Steven Pinker (2014, citerad av Robbins 2016: 135) menar att det viktigaste är att försöka undvika det akademiska skrivandets ofta tråkiga, kompakta stil och mångordiga jargong som gör innehållet otillgängligt. Istället uppmanar Pinker alla akademiska skribenter att skriva klart, tydligt och diskuterande. I Byrmans (2005: 38) formulering heter det att ”idéinnehållet skall träffa läsaren direkt” och för det krävs vad hon kallar ”ett osynligt språk”. För att språket inte skall märkas får det inte vara för krångligt, starkt eller värdeladdat utan enkelt, sakligt och objektivt.

Lindstedt (2013: 135) menar att det är jämförbart att lära sig skriva vetenskapligt med att behärska den diskursiva texten. För att skribenten skall förstå textens diskursiva karaktär gäller det i första hand att vara förtrogen med de mest typiska dragen som det vetenskapliga skrivandet utgår från.

Till det som Dysthe (2011: 148, 173) kallar ”gemensamma grunddrag” räknar hon ett gott språk och tydlig organisering av materialet. Det finns övergripande krav som ställs på alla vetenskapliga texter; essäer, uppsatser och artiklar. Skrivhandböckerna för högskolans studenter redogör i huvudsak för dessa grundläggande, formella krav: råd för skrivprocessen och vilka typer av texter som skrivs vid ett universitet.

I litteratur om skrivande högskolenivå görs det ofta hänvisningar till Arne Jarrick och Olle Josephsons redogörelse för den vetenskapliga textens karaktäristika i *Från tanke till text. En språkhandbok för uppsatsskrivande studenter* (1998). I deras handbok karaktäriseras den vetenskapliga prosastilen av *precision, koncentration, organisation, begriplighet* och *personlighet* (Jarrick & Josephson 1998: 24). Termerna kan variera från handbok till handbok; precision kan även benämnas exakthet, explicititet motsvaras av genomskinlighet och organisation av en uppmaning att utarbeta en text som är strukturerad.

Stilidealen skall bidra till att göra texten begriplig utan att inskränka på dess vetenskaplighet. En *preciserad* text är exakt och har en tydlig med en väl organiserad disposition. Det preciserade språket ger upphov till *koncentration*, bara väsentlig information tillåts och på ett begränsat utrymme, och alla begrepp skall användas entydigt. (Jarrick & Josephson 2007: 24 – 30).

I synnerhet klarhet, exakthet, eller *precision*, samt en tydlig struktur, är egenskaper som främjar läsbarheten (Dysthe: 2011: 103). Byrman (2005: 37) har noterat att t.o.m. doktorander ägnar ett omotiverat stort intresse för språklig korrekthet, ibland på bekostnad av sådant som befinner sig på makronivå, t.ex. sammanhang på de olika nivåerna samt *textbindning*. Meningar förenas genom olika former av textbindning som får textens delar att bilda en helhet. Eftersom vetenskapen strävar efter att ordna kunskapen som ett sammanhängande system är fungerande textbindning avgörande (Hellspong 2014: 274).

I vetenskapliga texter sker textbindningen med hjälp av olika bindningstyper, t.ex. *konnektiver*, dvs. bindeord, eller retoriska bindningar (mera om bindningstyper i avsnitt 2.3). Bindningarnas närvaro i vetenskapliga texter är förenad med expliciteten som präglar den vetenskapliga verksamheten, eftersom bindningarna bidrar till att markera den logiska strukturen. Det är därför naturligt att ett av kriterierna som de statsvetenskapliga studenternas kandidatavhandlingar bedöms enligt, är ”Argumentation och *logisk slutledning*”.

Den vetenskapliga texten har också en *social funktion* som rymmer dess dialogiska potential. Till den sociala funktionen räknar Hellspong *språkliga handlingar, attityder* och en *social ram*. Den vetenskapliga texten skall som sagt förmedla en *attityd*, eller hållning till sitt ämne, vilken kommer till uttryck t.ex. i värdeord och värdeomdömen (Hellspong 2014: 279). Den *sociala ramen*, som texten skapar i dialogen med sina läsare, omfattar *språkliga handlingar* (även *språkhandlingar*, se avsnitt 2.3) men även värderingar och stil. De språkliga handlingarna säger något om vad texten gör (2014: 277 – 281).

Som ytterligare en effekt av vetenskapens kritiska hållning och viljan att vara explicit, är hur vetenskapen värderar sig själv. Då en vetenskaplig text värderar och kommenterar sitt eget kunskapsbidrag använder den något som Hellspong (2014: 280) kallar *tillförlitlighetsmarkörer* (även *säkerhetsmarkörer*, se avsnitt 2.3). Till dem hör *understrykningar* och *garderingar* som bägge signalerar en viss hållning till det som påstås, förebygger kritik och synliggör därmed författaren.

Den akademiska uppsatsen skall innehålla språkhandlingar som analyser, tolkningar och argument samt relevanta metoder och teorier. Det här kan sägas gälla för alla uppsatser inom den högre utbildningen men normerna för det vetenskapliga skrivandet är bara till en viss grad allmänna, trots att den akademiska genren kallas homogen. Inom varje fält finns ämnesspecifika, eller ämneskulturella krav för textens uppbyggnad och språkets stil (Dysthe 2011: 173 – 174).

Blåsjö och Strand (2006: 82) sammanfattar de färdigheter som krävs för att behärska den vetenskapliga texten: kritiskt tänkande, allmänvetenskaplig och ämnesspecifik metod samt ämnets språkligt-intellektuella redskap.

2.2 Socialiseringen i det vetenskapliga språket

Kontexten är det sammanhang en text verkar inom (Hellspong 1997: 62). Stolt (2016: 54) hänvisar till *New Literacy Studies* enligt vilken skrivande alltid skall studeras i dess tillblivelsekontext. Hon tillägger att det råder en enig syn på textbegreppet inom textforskningen; då man talar om text, kan man inte bortse från kontexten.

Inom den övergripande kontexten kan en text ingå i mindre sammanhang, varav ett är *situationskontexten* (Hellspong 1997: 49). Förutom deltagare och kommunikationssätt är *verksamheten* ett led i situationskontexten. Den vetenskapliga textens verksamhet är den vetenskapliga forskningen, som är kunskapsbyggande och till stor del skriftspråksburen. Det är från forskningen lärare vid högskolor och universitet hämtar sina normer då de bedömer studenternas texter (Blåsjö och Strand 2006: 77).

Vetenskapligt skrivande är alltid förenat med tillägnelsen av kunskap inom en viss praktikgemenskap (Josephson 2014: 41). Kunskapsutvecklingen och skrivandet sker parallellt; genom att skriva, tillägnar sig studenten sakförhållandena stegvis. Då högskolestudenter försöker ta sig in i de skriftspråkliga normsystem som de akademiska textvärldarna utgör, är de tvungna att socialisera sig i det vetenskapliga språket, vilket är en tidskrävande process.

Forskningsartikelns textnorm är en förebild för de studenter som vill insocialiseras som trovärdiga deltagare i den akademiska verksamheten (Blåsjö 2000: 2). Men den kräver att studenten övergår från elevens praktikgemenskap där skrivandet domineras av inlämningsuppgiften till att använda språkhandlingar vars syfte är att rapportera, beskriva och demonstrera allt man kan, till att använda stil och språkhandlingar i förhållande till argumentation och syfte (Josephson 2014: 41 – 42).

Mona Blåsjö har i sin doktorsavhandling (2004) jobbat med en socialkonstruktivistisk grundidé, nämligen att ”språkbruk och verksamhet är starkt integrerade”. Inom universitets- och högskolestudier innebär det att akademiska kunskaper kräver någon form av akademiskt språkbruk. Utan ett akademiskt språkbruk, utesluts vissa från den akademiska kunskapen (Blåsjö 2004: 288). Därför är det naturligt att den som behärskar högskolans textnormer lättare blir insocialiserad (Blåsjö 2000: 4).

En väsentlig del av socialiseringen i den akademiska verksamheten, eller vägen till medlemskap i det vetenskapliga samtalet, är alltså språkligt betingad (Josephson 2014: 34). Att skriva en akademisk avhandling (av god kvalitet) är ett steg i processen att lära sig disciplinens tanke- och arbetssätt, vilket framgår i Svenska social- och

kommunalhögskolans grunder för bedömning av kandidatavhandlingen. Enligt den heter det att studerande skall ”visa prov på sin förmåga att *tillämpa vetenskapligt tänkande* och behandla samhällsvetenskapliga problem i skrift”².

Skrift- eller *skrivpraktiken* innefattar kulturella sätt på vilka vi använder oss av skrift, den inkluderar t. ex. normer och värderingar och varierar mellan språk- och ämnesområden (Ask 2005b: 90). Till exempel kandidat- eller magisteravhandlingar består av etablerade mönster av skrivpraktiker som bildar en *skrivkultur* där den enskilda avhandlingen ingår. Blåsjö (2000: 1) betonar den akademiska uppsatsens betydelse genom vilken studenten tar ett steg närmare disciplinens skrivkultur. Skrivkulturen omfattar ”ett flertal uttrycksformer, kompetenser och färdigheter som utvecklas genom deltagande i sociala sammanhang” (Stolt 2016: 65). Kompetensen att skriva en avhandling med godtagbar akademiska utvecklas t.ex. under ämnes- och skrivkurser och seminarier.

Ask (2005a: 13 – 14) använder termen *stadieövergång* för att beskriva övergången från gymnasium till högskola och vad den passagen innebär av både individuella och sociala motgångar. Stadieövergången kan spjälkas upp i *integrering*, *lossbrytning* och *inträde*, där själva lossbrytningsfasen innebär att studenten lämnar ett skede för ett annat. Men termen kan också syfta på övergången mellan andra stadier, eller skeden, i en utveckling. De kan jämföras med Mona Blåsjös (2004: 33 – 34) termer *anpassning*, *bemästring* och *appropriering* som beskriver studentens hela utveckling mot ett akademiskt skriftspråk. Blåsjö definierar *anpassning* som ytlärande, *bemästrandet* som ett mellansteg där personen kan utföra handlingen och använda redskapen korrekt, samt *appropriering* där studenten gjort skrivredskapen till sina egna. Både Blåsjö och Ask understryker dock att stadierna ingalunda är statiska, utan att studenternas skriftspråk består av samtliga under studiernas gång.

Kandidatavhandlingen skrivs inte i begynnelsen av studierna, det vill säga under stadieövergången från gymnasium till högskola. Den utgör ett senare led i den språkliga socialiseringen men kan som sådan uppfattas som en passage från ett stadium till ett

² Svenska social och kommunalhögskolans ”Bedömningsblankett för kandidatavhandlingar”

annat och ett led i en utvecklingsprocess; studenten skall visa prov på allmän skrivfärdighet som resulterat i ett självständigt arbete, som för vissa utgör kulmen på studierna. Ett framgångsrikt arbete kan symbolisera medlemskap i en ny språklig gemenskap.

Språket som studenten använder under sin utveckling från att anpassa sig till de språkliga redskapen till att slutligen appropriera dem i ett målspråk, kallar Ask *interrimspråk* och texterna som skrivs för *interrimtexter*. Hon definierar interrimspråk som ”alla de nivåer och typer av språkbehärskning som finns i spannet mellan att inte kunna något och helt behärska språket”. (Ask 2005a: 16).

Termen spänner över en potentiellt lång period. Med den syftar Ask (2007a: 59) också på de många heterogena inslag som kännetecknar de texter som skrivs under ett tidigt skede av övergångsfasen. Eftersom allt fler studerar vid högskolor och universitet, har mångfalden bland studentgrupperna ökat, något som reflekteras i fler och mer varierande vägar till ett akademiskt skriftspråk (Ask 2007: 8, även Blåsjö 2006: 73).

Det finns delade meningar om huruvida studenternas inträde i den högre utbildningen innebär ett nytt sätt skriva på eller inte. Där somliga anser att det sker per automatik, menar andra att skrivandet behöver vägledas och stimuleras med undervisning (Lindgren m.fl. 2005: 134). Ask (2007b: 46, se även 2005a: 13) är dock av den åsikten att övergångsfasen inte är enkel för någon, oavsett bakgrund. Dels förväntas studenterna ta eget ansvar i ett system som upplevs som tämligen ogenomskinligt och skapar kognitiv osäkerhet, dels har de ofta inte med sig de nödvändiga skriftspråkliga färdigheter som samma system utgår från att alla har.

Det särpräglade akademiska språket kan alltså förbereda problem och frustration över utanförskap. Inte minst för att det har en bärande del i identitetsskapandet i övergången till universitet/högskolor: i övergångsfasen skapar studenterna delvis en ny identitet som är bunden till språkanvändning och i synnerhet till skrivandet. Genom fallstudier har professor Roz Ivanic (1998) visat hur två olika skriftkulturer och skriftbruk möts då studenters privata identitet och vardagskunskap möter en akademisk värld med en akademisk identitet, kunskap och akademiskt lärande:

Writing is not just about conveying 'content' but also about the representation of self. One of the reasons people find writing difficult is that they do not feel comfortable with the 'me' they are portraying in their writing. Academic writing in particular often poses a conflict of identity for students in higher education, because the 'self' which is inscribed in academic discourse feels alien to them. (Baksidestext, *Writing and identity* 1998)

Då studenter skriver uppstår/pågår ett identitetsarbete parallellt: de presenterar ett innehåll men skall också representera textens *jag*. Här uppstår problem, i synnerhet för de studenter som befinner sig i begynnelsen av sina studier och inte tillägnat sig praktikgemenskapens redskap. Jagets position inte självklar i den akademiska diskursen och, som Ivanic forskning visar, känner sig osäkra skribenter ofta främmande i förhållande till sitt skrivande.

Åsa Mickwitz (2013: 102) använder termen *rituellt skrivande* för att belysa problemet med universitetsstudenter som inte skriver texter med ett kommunikativt syfte, antingen för att de saknar en bestämd läsargrupp eller för att läsaren de riktar sig till är alltför diffus. Till det rituella skrivandet räknar hon också skrivande vars främsta syfte är att uppnå studiepoäng och examineras. Skrivandet följer vissa ritualer och blir därför mer ett medel än ett mål. Den här inställningen till skrivande, menar Mickwitz, kan i värsta fall leda till att skrivandet inte känns meningsfullt eller att studenten skriver endast för att visa hur mycket han/hon kan.

Det rituella skrivandet kan jämföras med *strategiskt handlande*. Josephson (2014: 42) använder Jürgen Habermas (1988) begrepp *kommunikativt* och strategiskt handlande för att demonstrera vad som skiljer högpresterande studenter från lågpresterande, men även forskare från studenter. Forskarna, som handlar kommunikativt, är enligt Josephson inriktade på ”ökad inbördes förståelse” medan studentens tillvägagångssätt bär tydliga spår av det strategiska handlandet, nämligen att bli godkänd.

Akademiskt skrivande utvecklas över tid när studenterna rör sig genom utbildningssystemet och läser mer akademisk litteratur. Det gäller att inte bara förstå *hur* vetenskapliga texter skall skrivas utan även *syftet* med dem, för att de skall accepteras i den akademiska språkgemenskapen och den egna ämneskulturen. Ask

sammanfattar betydelsen med att erövra ett akademiskt skriftspråk ”det kanske mest avgörande för individens framgång i den textbaserade värld som högre utbildning utgör” (Ask 2007a: 22, 162).

2.3 Akademisk skriftspråkskompetens och pragmatisk medvetenhet

I det här avsnittet kommer jag att presentera merparten av de termer och begrepp som jag operationaliserar i min analys. Jag utgår från termen akademisk skriftspråkskompetens och en av dess kategorier, kritisk-analytisk kompetens, som blir synlig i texten genom bl.a. språkhandlingar och metatext vilka jag ägnar en del av avsnittet åt att redogöra för. I det här avsnittet ger jag också konkreta exempel på de företeelser i texten jag uppmärksammar i analysen, t.ex. garderingar, säkerhetsmarkörer och sambandsord.

När Sofia Ask (2007a: 36) diskuterar den skrivkompetens studenter bör ha för att klara sina studier och jämför hög- och lågpresterande studenters texter, använder hon termen *akademisk skriftspråkskompetens*. Termen bygger på det engelska begreppet *academic literacy*, sv. *skriftbruksforskning* eller *läs- och skrivförmåga i olika sociala praktiker*: den omfattar anpassning till skriftspråksnormer, förmågan att ingå i en diskurs samt ett kritiskt-analytiskt förhållningssätt.

Ask delar därför termen i tre kategorier, eller delkompetenser; *operationell kompetens* som behandlar textens yta, *diskursiv kompetens* som behandlar medvetenhet om och tillämpning av diskurskraven, samt *kritisk kompetens* som kritiskt tänkande och en kritisk-analytisk inställning till det egna ämnet. Ask understryker att de trots inbördes hierarki är samtidigt verkande och att studenter har problem med samtliga, men att det förefaller som om kravet på kritisk kompetens vållar dem mest problem. (Ask 2005b: 90 – 92, 96, se även 2007a: 36 och 2007b: 39 – 40).

En central del av akademisk forskning är uttryckligen skribentens förmåga att förhålla sig kritisk-analytisk till sitt ämne. En bra uppsats förhåller sig kritiskt till sitt material, sitt ämne och sig själv. Dess upphovsgivare utvärderar, kommenterar, motiverar och kritiserar. Är upphovsgivaren en student, skall uppsatsen vara ett försök att ”arbeta som

fackman och forskare inom sitt ämne, inte bara dokumentera ämneskunskaper” (Rienecker och Jørgensen 2017: 47). Lindgren m.fl. sammanfattar:

”Studenterna skall inte bara kunna skriva en text som följer allmänt rekommenderade skrivregler. De skall även kunna skriva en text som följer de akademiska textmönstren och som visar att de har ett kritiskt och analytiskt förhållningssätt” (Lindgren m.fl. 2005: 133).

För att utveckla akademisk skriftspråkskompetens måste språk och kritisk-analytisk medvetenhet samspela. Då Ask undersökt högskolestudenters skrivande på kandidatnivå, har hennes resultat antytt att deras operationella kompetens, dvs. hur väl de behärskar skriftspråksnormer, varit nöjaktig. Däremot visade de tecken på att de inte approprierat en diskursiv färdighet och ett kritisk-analytiskt förhållningssätt. De här bristerna tog sig uttryck t.ex. i ett alltför personligt drag, bristande referenshantering och en tendens att räkna upp argument, utan att förhålla sig till dem, något som Åsa Mickwitz även noterat (se 2.2) (Ask 2005b: 91–92, 96, 98).

Vid Växjö universitet har man under det s.k. Textverkstadsprojektet (2002 – 2004) gjort liknande upptäckter då man lokaliserat på vilka nivåer i den akademiska texten studenterna stöter på problem: den *textuella* strukturen, den *ideationella* strukturen, den *interpersonella* strukturen samt *kontexten*. Brister i den textuella strukturen inbegriper ordval, ordböjning, grammatik, textbindning och disposition. Den ideationella strukturen omfattar tema och perspektiv medan den interpersonella kan sägas till viss del motsvara såväl Asks kritiska som diskursiva kompetens: problem med att skriva en text med en fungerande interpersonell struktur innebär att referera, jämföra, argumentera, kritiskt granska och svara mot kraven på objektivitet (Lindgren m.fl. 2007: 137 – 138).

I sin doktorsavhandling (2007) utvidgade Sofia Ask termen akademisk skriftspråkskompetens i en mer omfattande undersökning av hur studenterna tar sig in i högskolans skriftspråkliga normsystem, liksom hur de uppfattade och använde det i praktiken. För att operationalisera termen i deras texter utgick hon från tre byggstenar i språket; *kritisk-analytisk kompetens*, *akademiska textkonventioner* och (*lyhördhet för*) *stil- och skriftspråkskonventioner*. Om den kritisk-analytiska kompetensen, en färdighet som visar att skribenten kan visa sig kritisk-analytiskt medveten i text, skriver Ask:

I en akademisk kontext är skribentens positionering i förhållande till det ämne texten behandlar både förväntad och självklar. Ett ifrågasättande och ett kritiskt-analytiskt medvetande kan sägas utgöra kärnan i vetenskapligt tänkande, och det förväntas vara synligt i vetenskapliga texter (Ask 2007a: 17).

I hennes analyser av studenternas texter letar hon efter tecken på och identifierar den kritisk-analytiska kompetensen genom *alteritet*, *metatext* (eller *kommunikation*), *personlig röst* och val av *övergripande språkhandlingar*. Positioneringar i form av dessa visar på en kritisk och analytisk inställning till det de skriver. Alteritet innebär ifrågasättande och motsättning mellan t.ex. ny och gammal kunskap. Den personliga rösten uttrycks genom pronomenbruk och passiva verbformer, dvs. tecken på skribentens personliga närvaro i texten (mer om personlig röst i kapitel 4) (Ask 2007a: 37 – 38, 128, se även 2005b: 96).

Den typ av språkhandlingar som skribenten använder, påverkar också läsarens uppfattning om skribentens kritisk-analytiska kompetens (Ask 2007a: 38). Åsa Mickwitz menar att vetenskapligt skrivande sker på två i viss mån parallella nivåer; en generell nivå där man lär sig en mer allmän tradition för vetenskapligt skrivande samt en ämnesspecifik där man lär sig det egna ämnets skrivtradition. Att greppa den egna skrivtraditionen kräver att man förstår vilka som är traditionens särdrag (Mickwitz 2013: 100).

Studenter på kandidatnivå måste, oavsett ämnestillhörighet, behärska mer avancerade redskap än de grundläggande principerna för hur man utformar en vetenskaplig text. De här *medierande* redskapen kallar Blåsjö ”ämnesspecifika språkligt-intellektuella redskap” och ”meningsskapande resurser som människor använder för att delta i en social aktivitet”. För högskolestudenters del handlar det om att tillämpa rätt redskap i rätt kontext, att känna till vilken typ av exempelvis resonemang som förväntas inom ett visst ämne eller genre, och att behärska de redskap en specifik typ av uppsats förutsätter (2006: 78 – 79, 2004: 30 – 31 och 2007: 5).

Begreppet har sitt ursprung i sociokulturella teorier och har använts mest för att syfta på språket i stort. Blåsjö anser dock att även lokala fenomen inom språk kan uppfattas som medierande redskap, däribland jämförelse, referat och argumentation, dvs. fenomen som

inom allmän språkforskning går under benämningen *språkhandling* eller *texttyp* (se Hellspong 2014). Förutom att studera olika sätt att tänka och skriva inom en text, argumenterar Blåsjö för att redskapen är en tillgång för att studera skrivundervisning och skrivutveckling under övergångsfaserna mellan skola, högre utbildning och yrkesliv samt grupperns skrivkulturer (Blåsjö 2007: 4 – 5).

Sofia Stolt, som utgår från en semantisk syn på begreppet, kallar också språkhandlingarna resurser: de skapar betydelse i en text och skribenten uttrycker betydelser genom dem (2016: 99, citerar Holmberg & Karlsson 2013: 37). Att skriva en text menar Hellspong (2014: 277), är en språklig handling men texten kan även sägas bestå av språkliga handlingar. Dessa språkhandlingar för en dialog med läsaren. Genom språkhandlingarna påstår texten något, den ställer frågor och den argumenterar för eller emot något. Deras kanske viktigaste funktion är att de skapar en rörelse framåt, eller en ”tyst dialog” med en partner som reagerar på den med inre repliker.

Rienecker och Jørgensen (2017: 24 – 25) understryker betydelsen av att skribenten känner till vilka språkhandlingar som förväntas på dennes uppsats. Den övergripande språkhandlingen är enligt dem *att undersöka*, och utöver den finns ett antal vetenskapliga språkhandlingar som de beskriver som ”särskilt gångbara” i den vetenskapliga genren. Bland dessa nämner de *analysera, argumentera, definiera, diskutera, kritisera, precisera, problematisera, reflektera* och *tolka*. Till icke-vetenskapliga språkhandlingar och framställningsformer kan räknas *berätta, mena, tro, tycka* och *uppleva*. Min syn på och användning av begreppet språkhandling är pragmatisk och bygger på den uppställning som Rienecker och Jørgensen artikulerar.

Blåsjö argumenterar för att medvetenheten om vad som förväntas i uppsatsen och dess olika avsnitt markeras tydligt i studenternas användning av språkhandlingar. Hon grundar sitt argument på en studie (2000, där språkhandling kallas *funktion*) vars fokus var skrivprestation, textuell genreanpassning och utveckling hos studenter från B- till C-nivå, inom ämnena ekonomi och litteratur. Resultaten visade på både ämnes- och prestationsmässiga skillnader, i synnerhet vad gällde studenternas *pragmatiska medvetenhet*. Blåsjö (2000: 20) sammanfattar en *pragmatiskt medveten* student som en

som ”vet vad som förväntas göra i en uppsats”, som uppfyller kravet på kritisk, självständig reflektion.

Vissa språkhandlingar kräver mer av mer av skribenten, eftersom de hör ihop med det kunskapsbyggande och forskande syftet. Till dessa hör *jämförelse*, *argument*, *resonemang* och *slutledning*. Den pragmatiskt medvetna vet att det inte räcker med att endast referera och värdera, utan kan också resonera och argumentera, alltså använda språkhandlingar som värdesätts i vetenskapliga texter, och utnyttja dem på rätt ställe i texten och på ett ”för genren ändamålsenligt sätt” (Blåsjö 2000: 20, 30 – 32).

I synnerhet den pragmatiska medvetenheten delade upp studenterna i två läger; dem hon kallade *genresäkra* och deras motsats, *genreosäkra*. De förra utvecklades på den pragmatiska nivån i mycket högre grad än de genreosäkra. De visade, som benämningen antyder, mer medvetenhet om genrekraven, förmådde självständigt utnyttja och växla mellan de för deras disciplin relevanta funktionerna (språkhandlingarna), likaså växla på ett övertygande sätt mellan självständiga inslag och referat. Dessutom kunde de formulera sig sakligt och föra ett resonemang med sina läsare. De genreosäkra däremot, visade tecken på att utvecklas mer mot en generell och ytlig textnorm, deras texter uppvisade ett ofta okritiskt och ogrundat resonemang utan belägg eller argumentation samt mera opersonlighet. De använde färre funktioner som dessutom mindre överensstämde med den akademiska normen och de genrespecifika kraven. (Blåsjö 2000: 30 – 32, 60, 63).

Byrman (2005: 33) karaktäriserar diskursiva texter som texter som innehåller refererande, förklarande och *argumenterande* inslag. Vetenskapligt skrivande är alltid argumenterande och därför utgör argumentation ett av de kvalitetskriterier som karaktäriserar en självständig uppsats, enligt Rienecker och Jørgensen (2017: 26) ställer upp. Argumentation ingår som en av de fem kriterierna som Svenska social- och kommunalhögskolans bedömer sina kandidatavhandlingar efter; delvitsord 4 lyder *Förmåga till logisk slutledning och argumentation*.

”Vetenskap är frågor och svar, och formen är ett argument: uppsatsen är ett argument för slutsatsen”, skriver Rienecker och Jørgensen (2017: 47). Slutsatsen blir svaret på det

överordnade påståendet, eller argumentet. Den ideala uppsatsen tillför något nytt och det skall framstå som trovärdigt. Att visa en objektiv inställning till sitt eget arbete och andras, höjer man den här trovärdigheten och visar ”akademisk mognad” Rienecker och Jørgensen (2017: 47, 334 – 335).

Hur åstadkommer och markerar man då argumentation i språket? När studenter skriver uppsatser och avhandlingar uppmanas de alltså att argumentera, resonera och diskutera. Hellspong (1997: 158) kallar dessa ”mellanmänniska” eftersom det är genom dem skribenten konstruerar ett samspel med läsaren. Men studenters skrivhandböcker preciserar inte alltid med vilka språkliga redskap man konstruerar och signalerar sin hållning till ämnet, t. ex. genom argumentation eller resonemang.

Vetenskapliga uppsatser bygger på argument och dem skall skribenten resonera och diskutera kring, utifrån olika tolkningar och perspektiv. Men att konstruera en sådan *resonerande argumentation*, menar Lindstedt, kan vålla problem för studenter. Det krävs språkliga hjälpmedel för att skapa, upprätthålla och behärska en dylik argumentation, utan att som Lindstedt kallar det, ”stapla argument på varandra” utan motargument. Språkliga hjälpmedel är t.ex. *retoriska frågor*, en fråga där svaret är givet, och språkhandlingen att *problematisera*. (Lindstedt 2013: 135 – 138).

Rienecker och Jørgensen (2017: 342) rekommenderar s.k. argumentationssignaler, eller småord, som signalerar både argumentation och samband i texten. De här kan vara ord som *därför*, *eftersom*, *på grund av*, *emellertid*, *däremot*, *också* och *men*. Även argumentationsord och strukturmarkörer såsom *härefter*, *dels*, *för det första* bidrar till ett sammanhängande språk med fokus, liksom sambandsorden *dock* och *å andra sidan* (Rienecker och Jørgensen 2017: 346, se även Josephson 2014: 39).

Då skribenten konstruerar sin resonerande argumentation spelar också språkliga hjälpmedel som *garderingar*, eller ord som modererar påståenden, en viktig roll. (Lindstedt 2013: 138). Garderingar och språkhandlingar, säger något väsentligt om språkbruket inom en viss praktikgemenskap, hävdar Josephson (2014: 39).

Garderingar är språkliga markörer för reservation och osäkerhet som används då författaren vet att dennes yttrande kan ifrågasättas. Det gör dem till ett vanligt och tacksamt redskap i vetenskaplig och akademisk text. Deras motsats är *säkerhetsmarkörer* och bägge kan uttryckas i form av modalverb, eller huvudsatsmatriser som understryker författarens osäkerhet jämte säkerhet mot påståendet i den efterföljande att-satsen (Josephson 2014: 38 – 39, se även Blåsjö 2000: 53 – 54).

Garderingar kan uttryckas med ord eller hela fraser som *möjligtvis, kan vara, i stort sett (verkar), förmodligen, jag hoppas, kan skilja sig åt, tyder på, troligen* och *tycks*.

Josephson (2014: 38) nämner även *sannolikt, rimligen, nog, kanske, en möjlig förklaring*. Säkerhetsmarkörer kan vara t.ex. *ju, som bekant, måste (förklaras), det står klart att* och *uppenbarligen*. Bägge är vanliga i samband med hävdanden och tolkningar (Blåsjö 2004: 59, 186 – 187, se även Blåsjö 2000: 14, 53 – 54).

Att använda garderingar; att förutse och bemöta kritik, är en form av kritik-analytisk kompetens. Trots att det ofta rör sig om enstaka ord, säger de något om skribentens kontroll över texten, om dennes medvetenhet om brister och läsarens möjliga invändningar. Genom att gardera sig mot osäkra fakta och ifrågasättande tar skribenten också sig själv och sin undersökning i försvar. (Ask 2007a: 124).

Eftersom garderingarna uttrycker attityder och värdeomdömen, säger de därmed någonting om skribentens position och röst. (Hellspång 2014: 289). Även om garderingarna enligt Blåsjö (2000: 54), är tämligen enkla att behärska, har de en mångsidig funktion som ett retoriskt medel. Genom dem upprättar skribenten en dialog med läsaren genom att visa sin attityd till materialet och ger därmed läsaren information om hur hon/han skall tolka och värdera texten (Blåsjö 2000: 14, citerar Hyland 1996: 254). I sin studie noterade Blåsjö (2000: 54) att garderingarna ökar något mot C-nivå (kandidatnivå), men att de genreosäkra tycktes använda garderingar mera okunnigt än de genresäkra, genom att t.ex. placera ut dem mer slumpmässigt men även, kanske av osäkerhet, markera de egna tolkningarna mer explicit än nödvändigt.

De språkliga uttrycken har retoriska, dialogiska och sociala funktioner: de stärker skribentens påståenden och visar delade attityder och kunskaper. Genom att använda

garderingar, säkerhetsmarkörer men också *referat-* och *rapportverb*, visar skribenten att han/hon tillhör praktikgemenskapen och känner till kraven på belägg. Referat- och rapportverben utgörs av t.ex. verben *visar*, *har funnit*, *påstår*, *framhåller*, *föreslår*, *förefaller*, *tyder på*, *drar slutsatsen att*. (Josephson 2014: 38, se även Rienecker och Jørgensen 2017: 229).

Det medierande redskapet *kritiskt-dialogiskt resonemang* kan jämföras med resonerande argumentation och diskussion. Blåsjö definierar det som något mer avancerat än argumentation, som hon menar att består i att ställa två perspektiv mot varandra och ta ställning mellan dem. I det kritisk-dialogiska resonemanget lyfts flera perspektiv, tolkningar och förklaringar fram, som var och en kan vara valida. Om argumentationens tyngdpunkt ligger på ställningstagande, menar Blåsjö att det kritisk-dialogiska resonemanget utvecklar perspektiven. Det kritisk-analytiska resonemanget utvecklades först mot C-nivå men hon noterade att osäkra skribenter alltjämt hade svårt att hantera redskapet (Blåsjö 2004: 245 – 247).

I ett kritiskt-dialogiskt resonemang ingår ofta *adversativa konnektiver*, formord som anger byte av perspektiv: *men*, *däremot*, *dock*, *å andra sidan*, *visserligen* (Blåsjö 2004: 60, se även avsnitt 2.4). Ett annat tecken på kritiskt-dialogiskt resonemang är *divergerande perspektiv*, att lyfta fram och resonera kring alternativa synsätt, t.ex. att värdera något inlag positivt för att sedan kritisera det (Blåsjö 2004: 245 – 246).

Ytterligare ett sätt för uppsatsen skribent att förhålla sig kritisk till sitt ämne och sig själv, är genom *metakommunikation*, ”text om texten”. Metakommunikation, även metaspråk, metatext och metadiskurs, är ett viktigt drag inom akademiskt skrivande; Rienecker och Jørgensen (2017: 358) konstaterar rentav att bruket av metatext kunde ge fler uppsatser ett högre betyg.

Metakommunikationens vetenskapliga funktion är att visa på resonemanget och argumentationen i texten och binda samman information, den bidrar alltså till att göra språket sammanhängande. Genom språkliga signaler i form av avsnitt, meningar eller bara ord, för metakommunikation kan skribenten visa hur hon/han använder och värderar sitt sakinnehåll och det är på så sätt också ett redskap för att styra läsarens

uppmärksamhet, med hänvisningar som *notera att* och *man kan utifrån detta se att* (Rienecker och Jørgensen 2017: 354 – 355).

Metakommunikation kan användas i många sammanhang. Den kan signaleras genom konjunktioner som visar logiska sammanhang mellan meningar och avsnitt; *men, därför, härefter, dessutom* och *i motsats till*. Interna texthänvisningar som kommenterar den egna texten är typisk metatext men även externa källhänvisningar som kommenterar källorna, kan fungera som metatext. Textstatusmarkörer som anger språkhandlingar, påminner om de interna texthänvisningarna: *i följande analys, som avslutning, sedan undersöks*. (Rienecker och Jørgensen 2017: 355 – 356).

Metaspråket kan också uttryckas genom förtydliganden, förbehåll samt eftertryck och hållning som signalerar skribentens inställning till den egna texten eller externa källor. Förtydliganden eller förklaringar kan markeras med ord som *nämligen, till exempel, i likhet med* och *med andra ord*. Metaspråk i form av förbehåll är ord som *kanske, det gäller möjligtvis bara när, i viss omfattning*, dvs. ord som också kan klassas som garderingar. Ord som anger skribentens eftertryck och hållning är *uppenbarligen, helt klart* och *överraskande, min invändning är, jag är överens med* (Rienecker och Jørgensen 2017: 355 – 356).

Metakommunikation bidrar till ett *klart* och *precist* språk, några av de allra mest grundläggande dragen i det vetenskapliga språkets karaktäristika, utöver dess kännetecken *objektivt, uttömmande, sammanhängande och korrekt* (Rienecker och Jørgensen 2017: 346 – 347).

Språket i en bra uppsats skall föra fram det som definierar en undersökande, vetenskaplig uppsats; undersöka ett vetenskapligt problem, använda ämnets teorier, begrepp och metoder för att analysera, förklara tolka osv, dokumentera information och argumentera entydigt och precist. (Rienecker och Jørgensen 2017: 343)

För att uttrycka det här i språket finns något som Rienecker och Jørgensen kallar vetenskapliga ordkategorier. *Dokumenterande ord* visar på sammanhang, resonemang och argumentation: *på så sätt att, därför, argumentet för det är* osv. De vetenskapliga framställningsformerna analysera, tolka, kategorisera m.fl. är s.k. *undersökningsord*. De riktar fokus mot skribentens akademiska jag och framställer denna som antingen en

”aktiv forskare i texten” eller med ett jag som bara är underförstått. Exempel på undersökningsord är *välja*, *avgränsa*, *dra slutsats* (kan även substantiv).

Kunskapsanvändande ord är ”verktygsord”, metod- och teoribegrepp eller metaord som visar på skribentens val av just metoder och teori: ”*använda ... för att*”, ”*välja ... för att*” ”*förklara utifrån*”, ”*analyserar ... för att*”. Rienecker och Jørgensen (2017: 348).

Ett gemensamt drag hos de erfarna studenternas texter som Ask granskade, var deras förmåga att skriva ”vetenskapligt”. De visade prov på kritisk-analytisk kompetens i högre grad än de nya i hennes jämförelse och hade införlivat många av de språkliga konventioner som praktikgemenskapen och den vetenskapliga kontexten förutsatte. Ändå kunde hon konstatera att trots deras förmåga att verbalisera ett vetenskapligt tänkande i de intervjuer hon utförde, så var det svårare för dem att omsätta det i sina texter (Ask 2007a: 162 – 163).

2.4 Den akademiska rösten

Ett syfte med akademiskt skrivande är att presentera en idé men också ha ett perspektiv på den idén och försvara det perspektivet. För att utveckla och stöda sin position behövs det bevis i form av källor, av praktikgemenskapens forskares röster. Men för att framgångsrikt bygga upp och uttrycka akademiska argument måste skribenten ha en personlig röst gällande sitt ämne. Sådär instruerar man vid University of Melbourne³ sina studerande i hur viktigt de är att de tydligt kan skilja på den egna rösten och forskarnas, samt identifiera bägge på ett korrekt sätt. De använder termen akademisk ”röst” för att skilja på skribentens egna tankar och andra författares.

Den amerikanske professorn Susan P. Robbins (2016) möter ofta doktorander som undrar hur de skall utveckla sin röst som skribenter. Eftersom det inte råder konsensus kring det komplexa konceptets betydelse, finns det heller inget enkelt svar på frågan. Hon lånar ett citat av redaktören Rachel Gardner (2010) för att lyfta fram några av konceptets nyckelord:

³https://services.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0004/471298/Voice_in_Academic_Writing_Update_051112.pdf

”Voice is all about your *originality* and having the *courage* to express it”. (Gardner 2010, citerad av Robbins 2016: 133).

Robbins tillägger:

To establish credibility, it is necessary for your opinions to be based on evidence rather than unsupported conjecture, ideology, or unsubstantiated generalizations (Robbins 2016: 133).

Författarens närvaro är en viktig faktor för hur man uppfattar och tar emot akademiska texter, men trots att det gjorts mycket forskning om akademiskt skrivande explicit görs konceptet mera sällan (Matsuda och Tardy 2007: 40, 46). Trots den betydelse konceptet tillskrivits, finns det ingen entydig definition. En helt grundläggande definition är den som universitetet i Melbourne lägger fram, nämligen att rösten skiljer på skribentens egna ord och tankar och andra författares.

Ett annat fundament i definitionen, är att rösten innebär ett sätt skriva, att det är något författaren skapar. Robbins kallar det ”forskaridentitet inom hantverket”. Därför dras det ofta paralleller mellan röst och (akademisk) stil. Peter Elbow (2007: 177, citerad av Tardy 2012: 35) menar att textuella drag och egenskaper som beskrivs som röst även kan beskrivas som stil.

Förutom stil, förknippas röst också med *attityd* (eng. *stance*) Bägge utgör interpersonella aspekter hos språket, dvs. hur skribenter och talare representerar sig själva och sina idéer, och utgör centrala pragmatiska drag i den akademiska diskursen. Skiljelinjen är inte skarp men Hyland (2012: 148 – 149) menar att attityd handlar mer om värderingar, position och förhållningssätt till innehållet, medan rösten utgör retoriska medel som erkänts av praktikgemenskapen och det vetenskapliga samfundet. Gemensamt för röst och attityd är dock att de bär på *dialogiska drag* som hjälper skribenten att uttrycka en ståndpunkt, strukturera sina argument, referera till och kritisera och evaluera tidigare verk (Hyland och Sancho Guinda 2012: 135).

Ledin (1997: 63 – 65, 72) tar fasta på den dialogiska aspekten och kallar texten ”en mötesplats för röster” där de blandas och kan vara mer eller mindre invävda i varandra. Begreppet *rösten i texten* beskriver enligt honom ”de positioner och identiteter som vi som läsare kommunicerar med”. Begreppet har också tillskrivits en t ex litterär och

estetisk övertön. Traditionellt har använts för att analysera litterära texter, i synnerhet i intertextuella analyser (Ledin 1997: 63).

Begreppet *intertextualitet* bygger på Michail Bachtins språksyn vars grundtanke är att alla texter är dialogiska. Begreppet röst lämpar sig för att beskriva två typer av intertextualitet, *normsamspel* och *textsamspel*. I analys av normsamspel används begreppet för att beskriva tonfall och karaktärisera talaren medan textsamspel syftar på andra texters explicita närvaro i den aktuella texten, t.ex. genom anföringar, citat och referat (Ledin 1997: 72).

Den akademiska rösten är alltså ett svåråtkomligt och kontroversiellt koncept och har som sådant gett upphov till dispyter forskare emellan. Christine M. Tardy gör ett försök att binda samman några av de dominerande synsätten genom att formulera en grov översikt i vilken hon delar in rösten i tre kategorier, eller aspekter; en *individuell*, en *social* och en *dialogisk* aspekt (Tardy 2012: 34)

Enligt den individuella aspekten är rösten något unik, igenkännbart och personligt som tillskrivs individen och särskiljer denne som skribent. Den här uppfattningen om rösten som ett individuellt avtryck är dominerande i skrivhandböcker där den kopplas till autenticitet, till författarens autentiska röst, närvaro och självrepresentation. Forskning tyder på att studenter och skrivlärare uppfattar röst genom den individuella dimensionen och associerar begreppet med litterära, retoriska, stilistiska och evaluerande drag samt med ägande och auktoritet. (Tardy 2012: 35 – 39).

Den sociala aspekten hos rösten betonar disciplinen eller någon annan social grupp som skribenten utgör en del av och skapas av både skribenten och den sociala kontexten. Skribenten kan utgå från de sociala rösterna i kontexten då han/hon väljer ord och grammatiska strukturer. De val skribenten gör är socialt betingade och bygger på diskursgemenskapens inflytande; dess skribenter föredrar ofta liknande former av självrepresentation (Tardy 2012: 37, 39)

Josephson talar om det vetenskapliga skrivandets ”dialogiska natur”: författaren positionerar sig gentemot andra författare och på så sätt uppstår en dialog, eller samtal,

med praktikgemenskapen (2014: 38). Tardy försöker inte dölja att hon föredrar den dialogiska aspekten av röst. Den lägger nämligen inte bara fokus vid skribenten och den sociala kontexten, utan tar även läsaren i beaktande samt dennes växelverkan med skribenten. Då studiet av röst beaktar också läsarens intryck och konstruktion av skribentens röst är det delvis en omedveten process (Tardy 2012: 39, 45).

Olga Dysthe (1997: 65) ser på skrivande som ”ein dialog mellom mange stemmer, men der ein som forfatter har styringa”. Studenter som inte behärskar interpersonella aspekter hos språket tror ofta att det är ansiktslöst och opersonligt (Matsuda och Tardy 2007: 137). Men för att uttrycka auktoritet upplever studenterna att de i akademiska kontexter måste använda en mer auktoritär röst eller någon annans röst då de använder värderingar och språk som tillhör disciplinen. Den akademiska diskursen borde dock inte uppfattas som objektiv, ansiktslös och opersonlig, inte minst för att den försöker övertala läsaren att acceptera författarens synvinkel och/eller forskningsresultat (Matsuda och Tardy 2007: 147 – 149).

Som skribent gäller det att ta kontroll över och vara närvarande i texten, skriver professorn och skrivforskaren Olga Dysthe i en skrivhandbok (2011) riktad till högskolestudenter. Utöver att referera, uppmanar hon studenterna att etablera förbindelser med källornas författare, att positionera sig i förhållande till dem och fältet och ”ta kontroll över texten och leda läsaren genom innehållet” (Dysthe 2011: 164) Men hur går man tillväga i praktiken?

Vid universitet i Melbourne⁴ ger man exempel på olika tekniker för att visa sin inställning till en fråga eller ett ämne. De nämner *hedging language* och *intensifying language*, dvs. garderingar och säkerhetsmarkörer (se definition i avsnitt 2.3). Även evaluerande adjektiv och adverb kommunicerar skribentens position och attityd gentemot innehållet, liksom precisa verb och övriga attitydmarkörer. Hyland (2012: 14) menar att dessa är särskilt gångbara i resultatavsnittet.

⁴https://services.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0004/471298/Voice_in_Academic_Writing_Update_051112.pdf

Inom akademiskt skrivande är det viktigt att skribenten *evaluerar* sitt material; kritiserar litteratur och värderar och bedömer sitt eget synsätt (Matsuda och Tardy 2007: 134). Hunston och Thompson (2000: 5) definierar evaluering (eng. *evaluation*) som en bred och övergripande term för skribentens attityd gentemot eller synpunkt på textens propositioner. Evaluerande drag kan syfta på interpersonella drag hos språket och hur författarens (subjektiva) närvaro gör intrång i kommunikationen för att förmedla en attityd till läsarna och materialet. Forskning kring evaluering har gjorts under begreppen ”*stance, hedging, affect* och *appraisal*,”. Begreppens gemensamma karaktäristika är att skribenten intar en position gentemot någonting och försöker positionera andra att göra lika (Hyland och Diani 2009: 4).

En annan benämning för stance och positionering är begreppet *dialogicitet*, ett begrepp som omfattar relationer mellan yttranden, aktörer, perspektiv och genrer. För att operationalisera begreppet i sin doktorsavhandling har Mona Blåsjö använt tre infallsvinklar, eller kategorier, där *perspektivaspekt* och *manifest dialogicitet* utgör två. Kategorierna sammanfaller ofta och perspektiv skall förstås som en annan benämning på röst. (Blåsjö 2004: 35 – 36).

Då de undersöks i skriftligt språkbruk finns olika analysmetoder. Perspektivaspekten analyseras med *adversativa konnektiver*, *perspektivmarkörer* och s.k. *dialogiska strukturer med läsarperspektiv* (Blåsjö 2004: 41 – 42). Perspektivmarkörerna kan utgöras av t.ex. referatmarkörer; *någon anser, enligt Svensson* eller explicita markeringar av ett perspektiv; *med detta synsätt*. De överensstämmer alltså med Josephsons (2014: 38) referat- och rapportverb.

Den dialogiska strukturen med läsarperspektiv, eller *påtaglig läsarröst*, innebär att skribenten föreställer sig invändningar från läsaren och bemöter dessa, eller rentav intar läsarens perspektiv. Skribenten förhåller sig till eventuella reaktioner från läsaren markerar och försvarar sin egen position. Blåsjö (2004: 61) kallar det för att ”ge röst åt en tänkt läsaes reaktioner”. Läsarrösten kan t.ex. markeras med en gardering och på sätt framstå som ett motargument, så att den egna rösten framträder som säkrare: *Det kan visserligen tänkas att, men...* Den dialogiska strukturen att anamma ett interaktivt

skrivande och föreställa sig en läsare kan vara svår, i synnerhet för osäkra och oerfarna skribenter (Hyland 2012: 137).

Analyskategorin manifest dialogicitet inbegriper olika sätt för skribenten att bädda in andras perspektiv och röster i texten. Till analyskategorierna för manifest dialogicitet hör citat, referat och *självständig röst*. Den självständiga rösten består av resonemang, tolkning och självkritik och dess markörer är bland annat garderingar och logiska konnektiver, dvs. formord som visar på logiska samband (Blåsjö 2004: 63).

I ljuset av grammatiska analyser har Riitta Juvonen (2014) undersökt hur finskspråkiga elever i det gamla modersmålsprovets s.k. fria uppsats (forskningen är utförd före den nya examensstrukturen togs i bruk år 2007) behärskar dialogicitet och hur begrundan, resonemang, diskussion och argumentation rent språkligt uppstår i deras texter. Fokus för hennes avhandling är hur vissa satsförbindelser bildar retoriska mönster som eleverna använder för att positionera sig själva i förhållande till tidigare texter och till den antagna läsaren.

Juvonen grundar sin definition på rösten som ”ett sätt att vid sidan av det egna perspektivet föra in alternativa sätt att uttrycka ämnet ifråga och skapa en dialog mellan dessa” (övers. Juvonen 2014: 231). Med sina detaljerade syntaktisk-textuella analyser kunde hon bl.a. visa hur eleverna med hjälp av olika konstruktioner markerade rösten i texten antingen som sin egen eller en främmande röst. Hennes forskning visade att studenter som bedömdes med ett högt vitsord på ett rutinerat sätt använde konstruktioner och olika typer av redskap, som organiserar texten, skapar koherens och en egen röst som mäter sig mot andras.

När jag tolkar studenternas akademiska röst är det Tardys dialogiska aspekt jag främst bygger mina iakttagelser på, alltså den som läsaren konstruerar och kommunicerar med. Jag jämför den akademiska rösten med perspektiv, förhållningssätt, och närvaro, i växelverkan med genrens krav och begränsningar. Skribentens synsätt som vävs in i texten på genrens villkor. Min tes är också att den kommer till uttryck i, och är en summa av alla de småord och uttryck jag redogjort för i det här kapitlet och som

skribenter kan utnyttja antingen medvetet eller omedvetet i sitt skrivande, till både sin fördel eller nackdel.

3 MATERIAL OCH METODISKA UTGÅNGSPUNKTER

I det här kapitlet kommer jag att redogöra för mitt empiriska material och med vilka kriterier och tillvägagångssätt jag valt och begränsat mitt materialomfång. Jag redogör också för min analysmetod och den typ av analysmetod den bottnar i, samt motiverar mina val av analysverktyg och analysens struktur. Före jag fördjupar mig i Svenska social och kommunalhögskolans bedömningsgrunder och kommunikationssituation för kandidatavhandlingar, gör jag en kortfattad genomgång av allmänna mål och kriterier för dylika avhandlingar, med utgångspunkt i den självständiga uppsatsen. Jag tar även upp några forskningsetiska frågor.

3.1 Kandidatavhandlingens skrivpraktik: syfte, kriterier och skriftlig handledning

Kandidatavhandlingen (även *Bachelor-uppsats*) är en självständig och undersökande uppsats och hör som sådan till den vetenskapliga genren. I de flesta högskoleutbildningar avslutar den kandidatstudierna. Omfattning, krav och bedömningskriterier varierar beroende på ämne och utbildning men det finns grunddrag som gäller för alla avhandlingar. Ett sådant grundläggande krav är att avhandlingen skall vara ett *självständigt arbete*. Enligt kommentarerna till en av den här studiens avhandlingar efterlyser granskaren en djupare teoretisk och metodologisk diskussion, men konstaterar att avhandlingen är en självständig empirisk undersökning ”vilket gör att den fyller de krav som bör ställas på kandidatavhandlingen”.

Rienecker och Jørgensen (2017: 19) definierar den självständiga uppsatsen som en uppsats som lever upp till de krav och kriterier som gäller för vetenskapliga texter:

En kandidatuppsats är ett exempel på en självständig uppsats. I en sådan uppsats kan självständighet innebära att skribenten analyserar empiri eller tar med vetenskapliga perspektiv (teorier) i diskussionen. Genom självständiga uppsatser skall man öva sig på att behandla ett material på ett vetenskapligt sätt. (Rienecker och Jørgensen 2017: 20)

I de allmänna instruktionerna för en kandidatavhandling vid Helsingfors universitet betonar man också att det är frågan om ett självständigt arbete och att studenten förväntas ”producera ny kunskap om ditt specialområde för vetenskapssamhället”. Man vill också att studenten skall visa att den har ”förmåga till vetenskapligt tänkande, behandling av vetenskapsområdets problem och vetenskaplig kommunikation”.⁵

Svenska social och kommunalhögskolans bedömningsblankett för kandidatavhandlingar uttrycker syftet i liknande ordalag:

Det allmänna syftet är att den studerande ger prov på sin förmåga att tillämpa vetenskapligt tänkande och behandla samhällsvetenskapliga problem i skrift.

Förebilden för den självständiga uppsatsen är den vetenskapliga fackartikeln, en betydligt mer krävande genre än t.ex. kandidatavhandlingen (Dysthe 2011: 149). Den vetenskapliga forskningen utgör normen för bedömning och ser man på uppsatser i ljuset av forskningens kunskapsbyggande verksamhet uppvisar många uppsatser brister, anser Blåsjö och Strand (2006: 77). Dysthe (2011: 147) ställer sig dock kritisk till att likställa kandidatavhandlingen med självständig forskning. Den må vara en undersökning men är enligt henne i första hand en övning i att analysera, tolka, diskutera, bedöma och presentera.

Rienecker och Jørgensen (2017: 48) lyfter också fram den här målsättningen med att skriva en uppsats, oavsett vilken det rör sig om: studenten skall utveckla sin förmåga att skriva akademiskt och ”prova på forskningsrelaterat arbete på en (mini) vetenskaplig nivå”, likaså utveckla sitt akademiska skrivande.

Olga Dysthe (2011: 147) formulerar två mål för kandidatavhandlingen; *kunskapsmål* och *kompetensmål*. Med den förra syftar hon på vetenskapens övergripande krav på att

⁵ <https://guide.student.helsinki.fi/sv/artikel/avhandling-och-mognadsprov-i-kandidatprogrammen>

utveckla ny kunskap (se även avsnitt 2.1). Med den senare avser hon färdigheter som forskningskompetens och skrivkompetens vars delkompetenser som materialinsamling, analys och källkritik, varierar ämnesvis. Bägge, men i synnerhet den senare, är nödvändiga längre fram i studierna, men också på arbetsmarknaden. Även Rienecker och Jørgensen (2017: 49) nämner kompetensmål som i deras definition utgör språkhandlingar, t.ex. kompetenserna analysera och diskutera, och understryker betydelsen av de ord som används, helst på så lokal nivå som möjligt.

Kandidatavhandlingens *mottagare* är i första hand handledaren eller examinatoren och eventuellt en lärare. Dessutom skall avhandlingen genomgå en obligatorisk språkgranskning. Om man bortser från avhandlingens opponent, en medstudering, är mottagaren någon som vet mer om ämnet än skribenten, vilket Dysthe (2011: 150) kallar en ”paradoxal kommunikationssituation” som gäller för alla uppsatser som skrivs för att bli bedömda.

Kraven på kandidat- och magisteravhandlingar, liksom bedömningskriterierna, påverkas av utbildningens och ämnets särart. De krav och anpassningar som gäller för det enskilda ämnet, kan gälla t.ex. graden av personlighet (Dysthe 2011: 148). Vid Svenska social- och kommunalhögskolan formulerar man fem kriterier som ligger till grund för bedömningen. Kriterierna gäller samtliga kandidatavhandlingar som skrivs vid högskolan och studentens slutgiltiga vitsord baserar sig på en helhetsbedömning av delvitsord för varje kriterium, på skalan på skalan 0 till 5; *försvarlig, nöjaktig, god, berömlig* och *utmärkt*. Men delvitsorden är snarast riktgivande och slutvitsordet är inte ett medeltal av dem:

Vid vitsordsgivningen utgår man från att den alltid baserar sig på en helhetsbedömning och nedanstående bedömningskriterier skall därför inte tillämpas mekaniskt. Bedömningskriterierna står i relation till varandra och den relativa betydelsen av enskilda kriterier kan variera från fall till fall. Uppsatsens vitsord är inte ett medeltal av poängen i bedömningstabellen.

Förutom kriterium de för min analys väsentliga 4. *Förmåga till logisk slutledning och argumentation* och kriterium 5. *Skriftligt utförande och vetenskaplig framställningsform*, bedöms avhandlingen för följande kriterier; 1. *Frågeställning och*

avgränsning av ämnet, 2. Behärskar begrepp och deras tillämpning och 3. Adekvat utnyttjande av vetenskaplig litteratur.

Praktikgemenskapens sätt att tänka reflekteras i språk och stil (Blåsjö (2004: 285), men jag kommer inte att bygga mina analyser kring det statsvetenskapliga ämnets språkmässiga särdrag eller dess medierande redskap. Istället ser jag endast på det som Rienecker och Jørgensen (2017: 343) kallar ”generella, ämnesöverskridande språknormer som är kopplade till genren vetenskaplig text”.

3.1.1 Texturval och forskningsetik

Mitt material består av sex stycken avhandlingar. Tre av dem har bedömts med vitsordet 2 och tre med vitsordet 5. Könsfördelningen är 1 man och 5 kvinnor. Eftersom könet inte är en variabel i undersökningen spelar snedfördelningen ingen roll. Det gäller även datum för godkännande – jag analyserar nämligen avhandlingarna som ett någorlunda enhetligt material. Samtliga kandidatavhandlingar är skrivna inom ämnet statskunskap med förvaltning vid Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitet mellan åren 2007 och 2016.

Jag motiverar mina val av vitsord med de att de avhandlingar som bedömts med vitsordet 5, de högpresterande, så tydligt uppfyller kraven för kvalitetskriterier för en bra uppsats i högre utbildning. Med dem vill därför jag visa hur de två kriterierna uppfylls på ett föredömligt sätt och peka ut hur de teoretiska företeelserna skall realiseras i text. Jag har valt avhandlingar med vitsordet 2, de lågpresterande, för att kunna visa med exempel hur det ser ut i texten då studenter med en svagare förståelse för det akademiska språkets egenheter och den vetenskapliga genren, uttrycker sig i text. Men också för att ha ett jämförelsematerial så att jag kan visa på vissa övergripande skillnader mellan de hög- och de lågpresterande.

Bedömningsblankettens kriterier och den teoretiska ram jag presenterat i kapitel 2, vägleder min analys. I min teoretiska referensram har jag redogjort för begrepp och koncept som kan sägas utmärka det fjärde och femte bedömningskriteriet, *Förmåga till logisk slutledning och argumentation* samt *Skriftligt utförande och vetenskaplig*

framställningsform. Jag har uteslutit de övriga tre kriterierna som avhandlingarna bedöms för, eftersom arbetet med att analysera även dem skulle bli för omfattande, men också för att jag inte är statsvetare och inte kan bedöma om studenterna behärskar t.ex. relevanta begrepp (kriterium 2). Jag ser däremot min bakgrund även som en fördel i mitt analysarbete; det rent språkliga får istället större uppmärksamhet.

Att valet föll på kandidatavhandlingar i statskunskap med förvaltning har sin förklaring en intervju jag gjorde med FD Åsa Mickwitz i juni 2015⁶, om hennes erfarenheter av och synpunkter på sitt arbete som språkgranskare vid Helsingfors universitet. Mickwitz språkgranskar universitetets svenskspråkiga kandidatavhandlingar samt ansvarar för Svenska social- och kommunalhögskolans skrivundervisning genom sin kurs *Skriftlig färdighet* som alla studenter, oavsett huvudämne, går tillsammans.

Vi diskuterade undervisningen samt de stilmässiga förväntningarna och normkraven. I intervjun framgick det att de kandidatavhandlingar hon bedömer med de lägsta vitsorden ofta har ont om argumentation och analys och istället tenderar att vara alltför deskriptiva. Det språkliga går i regel parallellt med vitsordet, avhandlingar med ett lägre betyg har ett sämre språk. Trots att Mickwitz inte kunde redovisa någon statistik var hennes uppfattning att de statsvetenskapliga studenterna är den grupp hon underkänner oftast.

Ett problem som hon noterat hos studenter på alla håll vid universitetet, men i lite högre grad bland statsvetarna, är att de ofta "placerar in" textstycken utan att ha någon egen röst eller röd tråd. En konsekvens blir då att de inte uttrycker sig tillräckligt självständigt och att texten blir alltför lik källtexterna.

Följande steg i att ringa in analysmaterialet har varit att systematiskt gallra bland avhandlingarnas bedömningsblanketter som bifogas till avhandlingen. Då jag lagt avhandlingar med låga respektive höga vitsord åt sidan har jag utgått både från slutvitsord och delvitsord. Ett kriterium för val har varit att studentens slutvitsord skall

⁶ Tack till FD Åsa Mickwitz som bidragit med relevant material för min pro gradu. Intervjun ägde rum i Helsingfors, juni 2015.

vara så ”jämnt” som möjligt, dvs. att delvitsorden motsvarar slutvitsordet så långt som möjligt. Jag har också låtit mig vägledas av granskarens kortfattade utlåtande som ingår i bedömningsblanketten. För de lågpresterande studenterna har t.ex. formuleringar som *deskriptiv, deskriptivt arbete, språkliga brister, elementär diskussion, beskrivande, refererande, knapphändiga slutsatser, försiktiga slutsatser* varit ledsagande.

Ytterligare ett sätt att avgränsa mitt material är att bara göra närstudier av avhandlingens sista kapitel och dess två till tre avsnitt. Generellt består kandidatavhandlingen av någon form av sammanfattande diskussion. Diskussionens upplägg uppvisar dock en viss variation avhandlingarna emellan. Den kan bestå av både *konklusion* och *sammanfattande* eller *avslutande diskussion*, av *slutsatser, framtida utsikter, kritisk granskning* eller *avslutande kommentarer* osv.

Diskussionskapitlet skall se över de mer övergripande resultaten och tendenserna. Studenten förväntas tolka resultaten och sätta in dem i ett sammanhang. För att göra det krävs språkhandlingen diskussion. Dysthe beskriver diskussion som skribenten ställer olika synpunkter, argument och faktorer mot varandra men också bedömer dem i förhållande till varandra eller ta ställning till dem om det behövs (Dysthe 2011: 168 – 169). Jag tror därför att diskussionskapitlet lämpar sig för att lokalisera tecken på kriterium 4. Kriterium 5 torde kunna analyseras i alla avhandlingens kapitel.

Då jag letar efter tecken i texterna på Kriterium 4. *Förmåga till logisk slutledning och argumentation* antar jag att det skall vara framträdande i just de avslutande kapitlen, där resultatens betydelse synas, kritiserats och tolkas. Blåsjö (2000: 30) menar att *slutledning* används då skribenten drar slutsatser av undersökningen och tidigare forskning.

Vad gäller kriteriets *argumentation* är det de interpersonella dragen jag uppmärksammar. Hellspong påpekar att de interpersonella och ideationella dragen i argumentation ofta samverkar på ett intrikat sätt. Om man betraktar argumentationen som en del av den ideationella strukturen kan den t.ex. uppfattas som ”ett logiskt samspel mellan propositioner”. Som ett interpersonellt inslag, framstår argumentation

däremot som ett samspel mellan språkhandlingar vars avsikt är att övertyga och övertala (Hellspång 1997: 167 – 168).

Av forskningsetiska skäl är avhandlingarna anonymiserade och har var och en givits vitsordets nummer samt bokstaven A, B eller C som jag hänvisar till dem med. I analyserna hänvisar jag till dem nästan uteslutande som *skribenten* och i konklusionen som *studenter*. Eftersom upphovsgivarna är anonyma ingår inte avhandlingsmaterialet som bilaga men finns tillgängligt i Svenska social- och kommunalhögskolans lärocenter. Då jag citerar avhandlingarna plockar jag endast ut kortare textstycken och refererar inte innehållet så att det kan röja den enskilde studentens identitet.

Eftersom min undersökning är strikt språkbaserad kan jag inte uttala mig om deras personliga skrivutveckling, med vilka medel de tillägnat eller försöker tillägna sig ett akademiskt språk eller hur de uppfattar syftet med den vetenskapliga uppsatsen. Jag har inte heller uppgifter om deras studiemotivation eller forskarambitioner, överhuvudtaget deras motivation att bli insocialiserad. Jag vill dessutom tillägga att jag studerar studenters skrivande endast via deras texter och gör inte andra observationer genom t.ex. intervjuer.

3.2 *Analysmetod*

I min analys studerar jag med kvalitativa, språkvetenskapliga metoder hur statsvetenskapliga studerandes språkliga prestation, med hänsyn till markörer för argumentation och vetenskaplig framställningsform, tar sig uttryck i inledande och avslutande kapitel.

I kvalitativa textanalyser som görs inom språkvetenskapliga discipliner ligger fokus på språket och textens innebörd. I textanalysen väljer man texter och förhåller sig till dem genom att peka ut bestämda drag eller utgå från ett avgränsat problem och visa exempel. (Widén 2019: 193 – 196, se även Ask 2007a: 41). Om den kvalitativa textanalysen studerar språkliga genrer eller grammatiska variationer, riktas fokus mot textens språkliga kvaliteter; språket och texten står då i fokus. Widen urskiljer tre dimensioner

inom den kvalitativa textanalytiska dimensionen varav *den textanalytiska dimensionen* fokuserar på form och innehåll. Här är texten i fokus; dess språkliga innebörder och textmässiga kvaliteter. Centrala frågor gäller textens språk- och textmässiga egenskaper. (Widén 2019: 201).

Min analysmetod är kvalitativ och betoningen ligger nästan uteslutande på textuella och interpersonella drag. I analysen tar jag fram observerbara fenomen i de utvalda texterna. De här fenomenen kan variera något, i synnerhet mellan de hög- och lågpresterande. Då jag läst de aktuella avsnitten har jag fäst uppmärksamhet vid företeelser som kan härledas till det fjärde och femte kriteriet, samt hur skribenten träder fram, med vilka språkliga markörer dennes närvaro blir synlig, och huruvida det sker medvetet, kontrollerat och konsekvent eller tvärtom.

I den kvalitativa analysen styr forskningsfrågan/frågorna valet av teori och var fokus ligger i analysen. Data tolkas och analyseras med teorins perspektiv och begrepp som utgör tolkningsverktygen. Analys av data är centralt inom kvalitativ forskning menar Fejes och Thornberg (2019: 16). Det gäller att skapa mening utifrån informationen och identifiera betydelsefulla mönster. Det gör varje kvalitativ studie unik och med varierande syften. Ett sådant syfte kan vara beskriva en utsaga eller en social praktik i detalj, eller att identifiera skillnader och förklaringar till dem (Fejes och Thornberg 2019: 35).

Min teori utgår från det jag tolkar att kunde kopplas till kriterierna samt markörer för genreanpassning och medlemskap eller försök till medlemskap i praktikgemenskapen. Jag vill identifiera skillnader och förklara dem med stöd i relevant litteratur. Då jag bedömer avhandlingarnas kritisk-analytiska kompetens, deras medvetenhet om stil- och skriftspråkskonventioner, pragmatiska medvetenhet (som kan uppfattas som men del av den kritisk-analytiska kompetensen) samt deras akademiska röst, som jag i vid bemärkelse ser som ett uttryck för och en summa av samtliga, är jag medveten om att min bedömning också bygger på tolkningar. Till mitt bakgrundsmaterial hör också min intervju med Åsa Mickwitz samt Svenska social- och kommunalhögskolans liksom Helsingfors universitets instruktioner.

Min analys är strukturerad i tre huvuddelar. I de två första analyserar jag avhandlingarna som bedömts med vitsord 2 respektive 5. Jag gör analytiska ingångar, pekar ut bestämda drag och visar med exempel. I några av avhandlingarna, företrädesvis de högpresterande, följer jag textens struktur i min analys. I de lågpresterande har jag i lite högre grad följt ett tematiskt upplägg.

Därefter knyter jag samman de iakttagelser jag gjort i ett avsnitt som sammanfattar, jämför och diskuterar de bägge gruppernas prestationer med fokus på övergripande intryck av belägg för kriterierna och hur dessa skapar studenternas akademiska röst. Eftersom kritiskt tänkande och ett kritiskt förhållningssätt är centralt inte bara i samhällsvetenskaper utan i all akademisk verksamhet, fäster jag mig vid utslag för ett dylikt förhållningssätt.

Jag är medveten om att gränsen mellan vissa ord och uttryck varierar efter sammanhang, att det ibland är en tolkningsfråga inom vilken kategori jag väljer att placera ett ord eller en formulering, samt att ett inslag kan tillhöra fler kategorier parallellt. *Dock* kan tolkas som en konnektiv som markerar perspektiv, eller som en säkerhetsmarkör, och bägge kan signalera argumentation. Jag kan således använda olika benämningar för samma ord, beroende på kontexten. Garderingar och språkhandlingar är inte nödvändigtvis belägg för att studenten uttrycker sig vetenskapligt, utan kan användas på ett *utomakademiskt* (icke-akademiskt) sätt om studenten inte förstår syftet med dem. Jag tar inte hänsyn till tryckfel och alla citat från texterna är ordagrant återgivna.

4. ANALYS

I detta kapitel analyseras texter/avsnitt i kandidatavhandlingar skrivna av statsvetare. Min analys är indelad i tre delar. Jag framskrider i min analys på följande sätt; först analyserar jag avhandlingarna med 2 genom att kartlägga och lyfta fram tecken på tecken på kriterium 4 och 5, vilket jag operationaliserar med utmärkande drag för den akademiska skriftspråkskompetensen. Därefter går jag tillväga på samma sätt med avhandlingarna med vitsord 5. I konklusionen drar jag ihop trådarna och sammanfattar övergripande intryck av analysen. Analysera utförs enligt den modell som presenteras i

3.2. De analytiska ingångar jag gör kan variera något för respektive avhandling eftersom var och en är unik och kan ge uttryck för samma fenomen men med olika språkliga verktyg och förfaringssätt.

Rienecker och Jørgensen (2017: 343) understryker att innehållet är viktigast i högskoleuppsatser men betonar språkets roll och hur dessa är integrerade i varandra: språket uttrycker och bidrar till innehållet. Genom språket sänder skribenten inte bara signaler om vilken grad av vetenskaplighet man besitter utan även vilken vetenskaplig standard som uppsatsen och dess undersökning representerar.

Analysen riktas mot språket de avslutande kapitlen vilka kan varieras i antalet. När Olga Dysthe (2011: 169) ger råd för bachelor- och masteruppsatsens utformning av diskussionskapitlet skriver hon att diskussion innebär och kräver att ställa olika synpunkter, moment, argument, orsaker och faktorer mot varandra samt bedöma dem i förhållande till varandra och eventuellt ta ställning till dem.

Ett grundläggande syfte med akademiskt skrivande är att presentera en position och stöda och försvara den. För att skribenten skall kunna bygga upp akademiska argument krävs det en personlig röst, lyder anvisningarna vid universitet i Melbourne⁷. Den övergripande frågan jag ställer, är hur studentens närvaro, dennes röst, blir synlig i texten och hur de skapar rörelse framåt i texten. Framhävs rösten på ett medvetet och kontrollerat sätt som uppfyller kravet på akademisk stil, eller träder den fram på ett mer osäkert och omedvetet sätt som strider mot normer för akademisk stil? Vilka språkliga redskap för positionering används för att hantera balansgången mellan andras perspektiv och det egna?

Då Sofia Ask (2007a: 18, 38) undersöker hur studenter identifierar sig genom *personlig röst* i text lokaliserar hon den i skribentens val av pronomen, passiva verbformer, direkta frågor och läsarperspektiv. Den är förväntat att den personliga rösten skall

7

https://services.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0004/471298/Voice_in_Academic_Writing_Update_051112.pdf

framträda mera explicit i ett inledande kapitel eftersom skribenten skall ta ställning till sin egen undersökning och presentera sina metoder och avhandlingens disposition.

4.1 Avhandlingar med vitsord 2

I det här avsnittet analyserar jag tre avhandlingar med slutvitsordet 2 (nöjaktiga insikter). Avhandling 2C har fått vitsordet 3 för kriterium 5, *Skriftligt utförande och vetenskaplig framställningsform* och vitsordet 2 för kriterium 4, *Förmåga till logisk slutledning och argumentation*. De två övriga har bedömts med vitsordet 2 för bägge kriterier. Arbetsinsatsen i avhandling 2A är enligt granskaren omfattande och ambitiöst. Men även tema är omfattande och, anser granskaren, ligger på en hög abstraktionsnivå, med en diffus koppling mellan teori och empiri. Avhandling 2B anses ha för breda frågeställningar och bedöms som ett deskriptivt arbete. I 2C efterlyses en operationaliserande diskussion och granskaren tillägger att arbetet har en stark normativ underton med svag teoretisk förankring.

Avhandling 2A

Avhandling 2A (2010) är en studie av stimulansåtgärder i USA, Kina och Japan under finansieringskrisen. Det avslutande kapitlet kallar skribenten för *Slutord* men rubriken är något missvisande eftersom ”slutord” i en kandidatavhandling antyder om att det skall handla om författarens egna, rätt så kortfattade reflektioner som knyter ihop arbetet, inte en lång redogörelse av sakinnehåll. Det här förblir naturligtvis en tolkning eftersom jag inte läst föregående avsnitt eller avhandlingen i sin helhet. Men i granskarens kommentarer heter det att arbetet hade ”mått bra av en klarare avgränsning” och det gäller även arbetets avslutande kapitel.

Skribenten framträder redan i första meningen som börjar med rapport verbet *Det kan konstateras att ...* Skribenten fortsätter att just *konstatera* genom hela kapitlet som nästan helt saknar argumentation och diskussion, istället konstaterar och redovisar skribenten genom att, ”stapla” påståenden på varandra (se Inger Lindstedt 2013: 136). Skribenten uppfyller dock det vetenskapliga kunskapsidealet att vara systematisk och

texten är begriplig, men läsbarheten lider av flera orsaker som jag kommer att ge exempel på.

Det är alltså ont om signaler för argumentation, diskussion och resonemang i texten. Både samband och metatext signaleras främst med fraser som *Detta ledde till att ...*, *Allt detta ledde till att ...*, *Detta paket delades mellan ...*, *Detta på grund av ...*, *Detta är beroende av ...*, *Detta stöd ...*, *Detta innebar att man ...*, *Detta sker ...*, *tack vare detta ...*, *tar i beaktande detta ...*, *och på det sättet ...* osv.

Skribenten bygger upp sin argumentation och sina slutledningar med korta meningar och orsak-samband som markeras med pronomenen *detta*, *det*, *den*, *dessa*. De här konstruktionerna bidrar till att ge ett uppräknande och onyanserat intryck men har på vissa ställen också ett funktionellt syfte genom att t.ex. sammanfatta ett stycke eller markera att ett ämne är färdigbehandlat (se första och femte stycket).

I det sjunde stycket använder skribenten visserligen argumentationssignalen *därför* men väljer då att formulera argumentet i korta två meningar och placera adverbet efter pronomenet *Det*: *Ifall kineserna drar ur sina investeringar rusar dollar ner och detta leder till att de första som lider är kineserna själva. **Det är därför** kineserna fortsätter pumpa yuan till USA:s marknader.*

Skribenten markerar textbindningen i huvudsak tematiskt, med mycket få argumentationssignaler, strukturmarkörer, metaspråk eller perspektivmarkörer, vilket undertrycker den personliga rösten och lämnar öppet för tolkning. Hellspång (2014: 373 – 374) understryker bindeordens relevans i vetenskapliga texter eftersom de är kopplade till kunskapsidealen explicititet och exakthet, och bidrar till en logisk struktur.

Dock, *eftersom*, *men* och *därför* samt konjunktionen *dels* (om än inkorrekt) används bara på några ställen i texten. Inte heller referat- och rapportverb som markerar vem som bär ansvar för ett påstående (se Josephson 2014: 38) används särskilt frekvent vilket skapar osäkerhet över när det är frågan om författarens påstående eller källans.

I det sjunde stycket använder skribenten strukturmarkörer: *Största orsaken till ..., Andra orsaken är ...* Även kursiverade ord används på den fjärde sidan för att markera struktur, men läsningen lider av språkets brist på precision.

Förutom de ibland något överdrivet explicita detta-konstruktionerna, använder skribenten också elementära och generaliserande ord och uttryck som bryter mot de stilmässiga genrekraven: *Ingen kunde eller ville tro ..., En del av pengarna har redan hamnat i fel händer, ... massiva spenderingarna, Japan stödde hur som helst enskilda hushåll, ... I gruppen processer finns det alltid någon som blir tvungen att ge efter* och *Övertalningsförmåga kan finnas som ett starkt vapen i sådana här förhandlingar.*

Ett vagt intryck gör också skribentens dominerande språkhandling att redogöra genom att skribenten konstaterar, berättar och återger. Att textens tempus nästan genomgående är perfekt förstärker också intrycket av att fakta summeras. Den egna insatsen har ganska långt objektiverats, alltså ersatts med opersonliga konstruktioner och passiv. Men objektiviteten ligger på en för hög nivå på bekostnad av läsbarheten. Rienecker och Jørgensen (2017: 26) menar att ett missförstånd om vad som utmärker en bra text är att den är abstrakt.

Passiv används flitigt och genomgående men ibland är det oklart vem det opersonliga man syftar på, såsom i passagen *Då man märkte att USA var i kris kunde man inte förvänta sig att ...* Enligt Lindstedt (2013: 137) gör bruket av *man* texten vagare än den behöver vara och kan förbättras genom att byta ut *man* till t.ex. ett substantiv.

På några enstaka ställen framträder skribenten I femte stycket markerar skribenten något oväntat sin närvaro i jag-form tillsammans med en referatmarkör; *De åtgärder som gjorts inom ländernas gränser har varit enligt min mening ...* Den personliga rösten markeras med personliga pronomen också i passagerna *Jag kan tänka mig att de arbetsgrupper som ...*

Det trettonde stycket avslutas med kommentaren; *Jag tror att i USA hade Obama ... Kinas framfart var klart väntad i alla mina källor.* Tro och tänka klassar Rienecker och Jørgensen (2017: 25) som icke-gångbara språkhandlingar i den vetenskapliga genren,

men påpekar att de är acceptabla så länge de görs utifrån saklig argumentation. Detta är inte är fallet i de här passagerna, utan gör skribentens synpunkter mindre trovärdiga och stilen mindre konsekvent. I avsnittets sista stycke radar skribenten upp flera meningar med det modala hjälp verbet *måste* men det förblir oklart om de är skribentens slutsatser och åsikter eller någon annans.

Skribenten använder ytterst få evaluerande och värderande adjektiv och adverb som skulle kunna ange skribentens attityd till ämnet. Förutom i de elementära formuleringarna visar skribenten på det egna synsättet i passager som *en god lösning, speciellt när Kinas värde ..., klarat av krisen galant trots det dåliga ekonomiska läget i USA och Största orsaken till att dollarn klarat sig bra ...*

Texten för tankarna till det som Åsa Mickwitz kallar *rituellt skrivande* (se 2.2), då studenten skriver allt han/hon vet utan ett kommunikativt syfte, delvis som en följd av att det inte finns någon bestämd mottagare, förutom handledaren. Att skribenten inte hade någon läsare i åtanke är förstås en tolkning, eller rentav spekulation, men texten uppvisar få dialogiska drag. Passagen *När olika ministerier/departementen deltar i förhandlingar bör man komma ihåg att ...* har ett inkluderande inslag som kunde tänkas syfta på ett *vi*, men annars konstruerar skribenten ytterst lite ett samtal med läsaren.

Avhandling 2B

I Avhandling 2B (2008) är kapitlet *Slutsatser* och avsnittet *Framtida utsikter* fokus för analysen. Kapitlet inleds med ett stycke vars tre meningar börjar enligt följande: *I detta kapitel summeras de viktigaste slutsatserna ..., Det som analyseras närmare ... och Med hjälp av detta analys kan man ...* Skribenten framträder inte med första person singularis en enda gång i de bägge texterna och bara två gånger med det indefinita *man*, i *Som nackdel kan man konstatera att ...* samt i det allra sista stycket:

Om **man sammanfattar** det nya statsandelssystemets positiva följder kan **man konstatera** det finns **knappast** returväg tillbaka till det gamla systemet, det är **snarare** redan frågan om hur systemet kommer att utvecklas i framtiden.

Förutom ett sparsamt pronomenbruk verkar skribenten medvetet undertrycka det egna jaget också på andra nivåer i texten. Istället förmedlar och förhåller sig skribenten till

sitt resultat med bara enstaka markörer som signalerar ställningstagande och perspektiv. Skribenten återger, dokumenterar och gör en tillbakablick och därför blir det oklart vems slutsats eller iakttagelse skribenten ger uttryck för i passager som *Det som var speciellt problematiskt ...* och *En positiv effekt har varit ökad samarbete mellan kommuner, ... anses som lyckat när det gäller effektivisering ...* och *har blivit lättare att förstå under det nya systemet.*

Den indragna meningen innehåller också adverbena *knappast* och *snarare* som i den här kontexten uttrycker reservation, en viss försiktighet inför resonemanget. Här blir det också en smula oklart om skribenten faktiskt ämnar markera sin osäkerhet för att inte bli ifrågasatt. *Snarare* förekommer också i den sammanfattande kommentaren *I det nuvarande läget blir systemet snarare ett objekt ...*

I övrigt är det ont om språkliga hjälpmedel för vetenskapliga framställningsformer som argumentation och jämförelse. Skribenten utlovar analys i början av kapitlet och analysen utförs i huvudsak med den övergripande språkhandlingen jämförelse, skribenten jämför ett gammalt och nytt statsandelssystem.

Metaspråk förekommer på några få håll i texterna, t.ex. i frasen *Som sagt ...* och det sista styckets *behandlas som bäst i riksdagen ...* och *I det nuvarande läget ...*, men hänvisar inte i övrigt till undersökningen eller avhandlingen. Sambandsord som används är *Därmed, därför att, likaså, dock, trots det, ändå, alltså, I princip* och det dokumenterande ordet *På grund av nedskärningar...* Skribenten använder dem korrekt men sparsamt och kopplingen till argumentation eller perspektivskifte blir vag. Liksom skribent 2A skapar 2B också samband och rörelse framåt i texten med explicita fraser som *Detta skulle leda till ...*, *Detta ledde till ...*, och *Tanken bakom detta var ...*

Enligt Rienecker och Jørgensen (2017: 348) skall de vetenskapliga framställningsformerna rikta fokus mot skribentens akademiska jag och framställa den som en aktiv forskare i texten. Skribenten i den analyserade texten framstår dessvärre mer som en passiv forskare, vilket inte nödvändigtvis är fallet, men att helt och hållet lämna bort jaget i ett diskussionskapitel förflyttar fokus från det akademiska jaget mer än vad det skulle behöva och texten mindre trovärdig. Dessutom saknas också belägg

för de slutsatser skribenten lägger fram, kapitlet saknar helt källhänvisningar och skulle därför fordra åtminstone metatext.

I kapitlet *Slutsatsers* sista stycke framträder skribenten med en något vädjande synpunkt: *Utifrån Public choice-teorin är detta positiv utveckling. Men fortfarande finns det gott om man kan göra för att göra det nya systemet mindre invecklad och mera öppen.*

I avsnittet *Framtida utsikter* gör skribenten en ansats att både inkludera sig själv och läsaren, när skribenten använder de personliga pronomenen *vi* och *oss*, och med dem syftar på det finländska folket/samhället och därmed också sig själv och läsaren.

Det finns även nya utmaningar i sikte, till exempel inom några år skall **vi** hantera nya krav som den åldrande befolkningen ställer **oss** inför.

Skribenten avrundar i ett mycket bestämt tonfall, med säkerhetsmarkören *En sak är säkert ...* åtföljd av en fråga som blir avsnittets sista mening som också riktar sig till läsaren; ***Men kommer att statsandelssystemet överleva i framtiden över huvud taget?*** Granskaren anser att arbetet är väl skrivet i språkligt avseende och rent språkmässigt håller texten måttet men som Blåsjö och Strand (2006: 78) konstaterar, räcker det inte med en korrekt och begripligt text på rätt stilnivå, utan skribenten måste också behärska språkligt-intellektuella redskap, såsom argumentation och resonemang.

Avhandling 2C

Avhandling 2C (2007) är en analys av samhällsundervisningen i skolan och grundar sig i ämnets läroböcker. Avhandlingen har en *Konklusion* och en *Sammanfattande diskussion* som jag valt att analysera. Konklusionen inleds med stycket:

Syftet med den här uppsatsen var **alltså** att **titta på** hur skolan fullgör dess plikt som demokratiuppfostrare. **Man kan inte säga att allt går åt skogen** men någonting borde göras för att förbättra situationen. **Enligt min undersökning** är det **alltså** inte fråga om ungdomarnas ointresse för samhällliga frågor utan problemet är deras bristfälliga kunskaper.

Det här stycket ger ett informellt intryck. Skribenten betonar den inledande metakommentaren med adverbet *alltså*, som i den här formuleringen kunde tänkas stå för ett *ju*, en säkerhetsmarkör. Det är troligt att skribenten använder *alltså* i syftet att metakommunicera; att påminna läsaren om vad avhandlingens syfte gällde, men det ger ett något talspråkligt intryck. Det indefinita *man* och personliga pronomenet *min* torde bägge syfta på skribenten men i det opersonliga *man* finns en antydning om skribenten delar perspektivet med läsaren.

Växlingen mellan både *jag*, *man*, *vi* och *våra* är genomgående i texten. Perspektivskiftet som växlingen mellan *jag* och *man* ger upphov till verkar något ogenomtänkt och gör stilen inkonsekvent. Skribenten uttrycker sig inkluderande i *Våra ungdomar ska veta att ..., vi måste se till att denna information når våra unga medborgare., Vi behöver öppen diskussion ... Det skulle vara bra att tala om begreppet ...* I ett av avhandlingens sista stycken konstaterar skribenten, och understryker sitt argument med säkerhetsmarkör, att *Man skall ju vara själv intresserad av det man undervisar* och syftar här på lärare i samhällsvetenskap. Dessutom uttrycker skribenten också sin röst i passager utan personobjekt, som i *Det måste ju också medges ...*

Under rubriken "Ett nytt ämne till läroplanen" riktar sig skribenten till läsaren med ett direkt förslag: *Kanske skulle vi också behöva lärare som är mer samhällligt orienterade idag? ...* Skribenten riktar sig också direkt till läsaren eller läsarna (?) med uppmaningen *Vi borde se till att alla ämnesområden blir behandlade ...* Flera av textens *man*-meningar verkar vara riktade till ett bredare vi, enligt en välvillig tolkning till andra statsvetare, dvs. praktikgemenskapen, men kanske också samhället i stort? Läsartilltalet i form av inkluderande *vi* och *man* används dock inte för att förutse kritik utan för att uttrycka påståenden i form av uppmaningar.

Förutom ett rapportverb förekommer i frasen *Jag anser att ...* är flera av de explicita språkhandlingar skribenten använder icke-akademiska; *tittar på ...*, *Man kan säga ...* Skribenten konstaterar att samhällseliga ärenden *borde man diskutera*, men gör det inte, och antyder en viss självkritik. I övrigt är det *att ge*, *att få* och *att vara* som används. Den övergripande språkhandlingen blir *uppmaning*, pga. att skribenten genomgående använder de modala hjälpverben *borde* och *måste*.

Garderingar förekommer i *Enligt min undersökning **verkar** ungdomars kunskaper om demokrati, medborgarplikter och -rättigheter samt möjligheter att påverka vara **relativt** bristfälliga*. Adverbet *relativt* kan också ha ett värderande syfte men har i det här sammanhanget gör det argumentationen mer oprecis.

Skribenten uttrycker sig på flera ställen i värderande ordalag med hjälp av värderande adjektiv, som i passagen *Det är **viktigt** att ha en vid perspektiv på samhällliga frågor och Skolan är en av de **viktigaste** arenor för politisk socialisation – **kanske** till och med den **viktigaste***, där skribenten uttrycker både övertygelse och reservation i samma sats. Det värderande *intressant* används även i den sammanfattande diskussionen; *Ett **intressant** område ...*, och *Det skulle vara **intressant** att ...*

I den följande passagen markerar skribenten sitt argument med konnektiven *men*. ...

År efter år talar man mest om de byråkratiska och institutionella ärendena. Man lär sig säkert att demokrati betyder folkstyre och rösträtt åt alla, **men** aspekter, variationer och nyanser diskuteras inte.

Även i nästa passage används *men* för att markera ståndpunkten.

Det finns **förstås** flera faktorer som familj, hobbyer och vänner som **kan påverka** inställningen till samhällliga frågor **men** en viktig delfaktor är information – och **här** har **vårt skolsystem** en **oerhört viktig** roll.

Först visar skribenten sig medveten komplexiteten i resonemanget för att sedan markera sitt argument och värdera det. Den här passagen kunde liknas vid ett försök till ett kritiskt-dialogiskt resonemang men inte ett särskilt utbyggt sådant, det består inte av två olika perspektiv som ställs mot varandra.

Oklarhet skapar osäkerhet hos läsaren, skriver Ask (2007a: 70). Generaliseringar som i *Det finns tusentals bidragande faktorer men skolan har sin fasta roll i denna fråga ... Vissa har rätt att äga egendom och vissa har andra rättigheter. **Allt detta är viktig***

information och *vi måste se till ...* gör argumentationen vacklande, omfattande och bred kunskap förbättrar inte texten.

Frågor utgör en dominerande språkhandling i texten och skribenten använder dem både som argumentationsredskap och markörer för samband. Frågorna är dock ofta flera till antalet och ger intrycket av att fungera som utfyllnad, eftersom de inte besvaras. Särskilt de frågor som skribenten ställer under *Sammanfattande diskussion* lämnas obesvarade. Det är möjligt att skribenten försöker visa sin kritiska kompetens och problematisera genom att ställa frågor på det här sättet, samt fylla funktionen som uppslag för vidare forskning.

I avhandling 2C är skribenten ytterst närvarande i texten och använder markörer som skapar en dialog med läsaren. Enligt Ask (2007a: 73) får personlig röst förekomma i akademiska texter men att de bör ske ”balanserat och genomtänkt” så att skribenten inte blir alltför närgången. Kombinationen av första person pluralis, av att ställa frågor i den omfattningen skribenten gör och dessutom rikta sig till mottagaren med uppmaningar, vädjan och generaliserade slutsatser, gör att texttjaget inte framträder med vetenskaplig auktoritet.

4.2 Avhandlingar med vitsordet 5

I det här avsnittet granskar jag tre kandidatavhandlingar som bedömts med slutvitsordet 5 (utmärkta insikter). Samtliga avhandlingar har bedömts med det högsta vitsordet inte bara för kriterium 4 och 5 utan för vart och ett av de fem kriterierna. Det är alltså i alla avseenden frågan om utmärkt genomförda och självständiga arbeten på alla nivåer. Avhandling 5A är enligt granskarens utlåtande ett ”ovanligt självständigt och omfångsrikt arbete” och ”det skriftliga utförandet och den vetenskapliga framställningsformen utmärkt”. I avhandling 5B ”diskuteras resultaten på ett systematiskt sätt” och den får beröm för framställningssättet som är ”elegant och följer statskunskapens praxis”. Avhandling 5C:s resultatredovisning kallas ”klar och systematisk” och granskaren konstaterar att arbetet ”närmar sig pro gradu nivå”.

Avhandling 5A

Fokus för undersökningen av avhandling 5A (2014) är avsnitten *Sammanfattning* och *Avslutande diskussion*. Avhandlingen är en analys av hur den finska staten implementerar några mekanismer utgående från teori om ekologisk modernisering.

Skribenten bygger upp avsnittet *Sammanfattning* med diskussion kring ett medierat redskap, en tabell som sammanfattar en svag respektive stark modernisering inom tre ministerier. Kring den här tabellens innehåll byggs sedan skribenten upp sin sammanfattande diskussion. Avsnittet inleds med en förväntad metakommentar som sammanfattar avhandlingens forskningsfråga; *Min forskningsfråga i denna kandidatavhandling berörde ...* och fortsätter att rekapitulera dess syfte med *Vidare var syftet att ta reda på ...* Studenten fortsätter med ytterligare en metakommentar: *Vid en första **anblick*** som inbegriper både skribenten och läsaren, genom att dela läsarens perspektiv. En liknande formulering längre följer längre fram i stycket, *och ger inte eller det **intrycket** att ...*

Det andra, något långa stycket inleds med resonerande argumentation:

Vid en första anblick ser det från ovanstående tabell ut som om att de finländska ministerierna idkar mer stark än svag ekologisk modernisering. **Dock drar jag ändå slutsatsen** att graden av ekologisk modernisering återfinns mitt emellan stark och svag, **dock** med en lutning mot stark ekologisk modernisering. **Detta eftersom de argument** som talar för svag ekologisk modernisering är **tunga till sin natur**.

Även om författaren uttrycker sitt ställningstagande med personliga pronomen bygger ändå argumentationen på sakförhållanden, inte personligt tyckande. Skribenten framträder också i den explicita språkhandlingen *drar slutsatsen*. Det första *Dock* markerar samband medan det andra markerar en garderande inställning, skribenten markerar sin slutsats med viss varsamhet. *Detta eftersom ...* kan tolkas som en tydlig argumentationssignal. Slutligen förstärker skribenten sitt argument med ett värderande adjektiv, *tunga till sin natur*.

Skribenten lotsar skickligt läsaren genom det mycket långa stycket genom att inleda flera av meningarna med formuleringar som har ett innehållsmässigt samband: *I de tre intervjuerna ..., Kommentarererna ..., Dessutom var representanterna ..., Dessa åsikter...*

Man vill att ..., Tjänstemännen var ..., Finlands åsikt ... och Den finländska statsförvaltningen.

Skribenten kallar avsnittets upplägg för ”sammanfattning” och ”analys”, vilket framgår i det första styckets metakommentar *Nedan följer en sammanfattning och analys av forskningsresultaten*. Andra språkhandlingar är *jämförelse* och (kritisk) *tolkning* som skribenten varvar med resonerande argumentation.

Skribenten tolkar tabellen som sammanfattar stark och svag modernisering inom tre ministerier. Hon refererar vad ministeriernas representanter sagt och trots att det på vissa ställen är lite svårt att avgöra om det frågan om tjänstemännens eller skribentens perspektiv och förhållningssätt (se sista styckets sista mening), är skribenten överlag en skicklig budbärare som klarar av att hantera dubbla röster, genom formuleringar som ... *starka sidor ligger i att förstå, ... Enligt representanten ..., var av den åsikten ..., nämndes ett flertal gånger ... Dessa åsikter är* Skribenten markerar alltså tydligt när det är frågan om någon annans röst. Eftersom skribenten redogör för någon annans åsikter kunde skribenten ha hemfallit åt att använda referat- och rapportverb som metod men skriver istället varierat och resonerande.

Skribenten tacklar sitt eget och tjänstemännens perspektiv i passager som och ***Dock*** *poängteras att ..., Vid enskild analys av ministerierna kan konstateras att deras grad av stark och svag modernisering skiljer sig åt sinsemellan, Kommentarerne lutar både mot mer ekonomiskt än ekologiskt tänkande, och ger inte heller det intrycket att ..., Dessutom var representanterna av den åsikten att ... Dessa åsikter är (dvs. tjänstemännens) vägande komponenter för svag ekologisk modernisering (skribenten värderar). I formuleringen Argumenten för stark ekologisk modernisering är inte lika omfattande, men varierande till sitt slag* uttrycker också skribentens värdering av undersökningen.

Då skribenten för en kritisk-dialogisk diskussion om sin undersöknings resultat använder skribenten en bred repertoar argumentationssignaler och logiska sambandsmarkörer; ***Även om*** *utrikesministeriets representant ..., Dock genomför inte Finland någon djupare analys ..., Dessutom påpekade miljöministeriets representant ...,*

*Svag ekologisk modernisering **kan dock** skönjas i att ..., **eftersom** det är statens pengar ..., Den teknokratiska polen förstärks även av åsikten ... **eftersom**, Med stödkonsulten idkas naturligtvis ett nära samarbete, **men** samverkan med övriga privata aktörer varierade **avsevärt** ..., **medan** miljöministeriet idkar samarbete i så gott som varje projekt inom gemensamt genomförande, **Dock** märktes det ganska snabbt att detta i praktiken inte var möjligt, **vilket** förklarar det mer distanserade förhållandet ... Utrikesministeriet **å sin sida** ... De många små bindningsorden hindrar sammanfattningen från att ta formen av ett uppräknande.*

Likaså använder skribenten perspektivmarkörer i *poängteras **detta** inte lika starkt. ... talar till exempel **det** ..., vilket förklarar det mer ... Dock märktes ganska snabbt att **detta** i praktiken ...* Avsnittet *Avslutande diskussion* innehåller strukturmarkörerna *för det första – för det fjärde* som användas att uttrycka en kritisk inställning till den egna undersökningens brister. Avsnittet inleds med en metakommentar som innehåller det föregående avsnittets övergripande språkhandling, nämligen konklusion; *På basen **av ovanstående analys kan det konkluderas att...*** Meningen binder ihop styckena genom att den pekar bakåt, den sammanfattar föregående analys samt utgör det påstående som den avslutande diskussionen utgår från.

Precis som i inledningen växlar skribenten på ett kontrollerat sätt mellan personliga pronomen och att utesluta personobjekt; *kan det **konkluderas** ..., Trots att balansen är hårfin drar **jag slutsatsen** ..., Det kan också sammanfattas att ...* Konstruktionerna må vara jag-döljande men undertrycker inte skribentens ställningstagande. Istället träder jaget fram i t.ex. evaluerande passager som *... blir därför **svårt**, ... innovationer **av vikt** och ... så gott som **omöjligt**, ... **essentiella**.* Hela avsnittet, och därmed avhandlingen, avslutas med en antydning om en subjektiv värdering i adverbet *förhoppningsvis*. Enligt Lindstedt (2014: 134) är den goda vetenskapliga texten personligt skriven men att det personliga inte ligger i jag-formen utan just i ordval, meningskonstruktioner och textstruktur.

I passagen *Trots att balansen är hårfin drar jag slutsatsen att den finländska statsförvaltningen **i slutändan** lutar **lite mer** mot ekologisk modernisering*, markerar

skribenten medvetenhet om att fakta kan ifrågasättas men markerar först sitt försvar med en explicit språkhandling samt två subtila uttryck för reservation.

Överhuvudtaget är skribentens personliga närvaro av förklarliga skäl mera påtaglig i den avslutande diskussionen, eftersom det är här skribenten skall bedöma och kritisera den egna undersökningen (se Dysthe 2011: 169). Det avslutande avsnittet, som skribenten markerar med metakommentaren *avslutningsvis*, har ett slags garderande funktion där skribenten hävdar sig mot praktikgemenskapen genom att visa medvetenhet om undersökningens brister:

Det är **avslutningsvis** även **väsentligt** att göra en sammanfattning av faktum som **kunde påverka** balansgången mellan stark och svag ekologisk modernisering, men som inte i denna analys kan tas i beaktande.

Skribenten avslutar sin avhandling med att argumentera med tydliga orsak-samband som markeras med dokumenterande konnektiver som i exemplen *Att påverka stadsförvaltningen blir därför svårt* och *Därav faller*. Den tydligt ordnade argumentationen är också synlig i perspektivmarkörerna *Detta leder till att*, *Exempel på detta ...*, *Detta visade sig dock vara så gott som omöjligt*, *eftersom ...*. I avsnittets avslutande argumentation framkommer tydligt hur skribenten, i Hellspongs (2014: 278) formulering ”genom att argumentera i ordnade former visar sig som en förnuftig sanningssökare”:

För det fjärde är det *viktigt att ta i beaktande* att det i denna studie *endast* intervjuats en tjänsteman per ansvarigt ministerium. *Eftersom* studien främst inriktat sig på ... måste det i en kritisk granskning av studien *påpekats att ... Detta innebär att* de har ... eller att de haft en inblick i verksamheten ur ett annat ministeriums perspektiv.

Avhandling 5B

Avhandling 5B (2014) är en kvalitativ innehållsanalys. Det är intressant att granskaren påpekat att avhandlingen följer statskunskapens praxis, alltså antyder att den motsvarar praktikgemenskapens ämnesspecifika kriterier för en bra uppsats. Om avhandlingen sägs också ”Diskuterar resultaten på ett systematiskt sätt”. Här förblir det oklart om granskaren syftar endast på resultatredovisningen i föregående (analys)kapitel eller om

han inbegriper även diskussionskapitlet. Även om han endast syftar på det förra, gäller det systematiska draget även för diskussionskapitlet. Den vetenskapliga framställningen i diskussionskapitlet är förtjänstfull mycket tack vare den systematiska och exakta språkbehandlingen. Enligt Hellspong (2014: 257) innebär det systematiska kunskapsidealet att vetenskapen är logisk organiserad och de logiska reflekteras i 5B: språkliga prestation.

Det avslutande kapitlet *Diskussion och slutsatser* inleds med två begrepp; *reliabilitet* och *validitet*. Dessa blir en introduktion och utgångspunkt för det första av kapitlets två avsnitt. Då skribenten refererar källor används *Man bör skilja på ... dvs. att ..., dvs. hur..., eller med andra ord hur ...* som förtydligar det logiska resonemanget. Då begreppen definierats fortsätter skribenten med att diskutera och bedöma först materialets reliabilitet och sedan undersökningens validitet, och det systematiska och organiserade gör att det är enkelt för läsaren att följa resonemanget.

Skribenten börjar med att gardera sig; *Jag har försökt minimera risken ... genom att ...* Skribenten uttrycker sig även med viss reservation i de evaluerande uttrycken *Detta borde minska risken ..., borde ha hunnit uppdatera ..., borde inte resultaten påverkas nämnvärt*. Likaså meningarna *Om flera initiativ däremot systematiskt utelämnat vissa typer av kopplingar kan resultatet ha påverkats av detta ... Stödet kan antas bestå av ...* och *Genom att granska aktörerna bakom initiativen har jag försökt testa hans modell* antyder också reservation, men inte osäkerhet.

Metaspråk kommer tydligast fram i passager där skribenten hänvisar till den egna avhandlingen, t.ex. i passagen *Ett intressant perspektiv som fallit utanför denna undersökning ...* Skribenten hänvisar flera gånger till den egna undersökningen med platsadverbet *här*. Med det kan skribenten syfta på avhandlingen i uttryck som; *Här har främst de primära användningssätten diskuterats ..., I det här fallet har jag främst utgått från ..., Man kan här se en kanske sjunde typ ...* De bidrar till att göra texten fokuserad och att styra läsarens uppmärksamhet; *Här har man hittills varit* (syftar på Finland, se *Slutsatser*) och *I materialet ser man antydningar till vissa skillnader ...* är exempel på metaspråk som både syftar på den egna texten och externa platser och fenomen som texten behandlar.

Skribenten växlar på ett varierande, medvetet och konsekvent sätt mellan passivkonstruktioner och personliga pronomen men framträder själv oftare i passiva passager som saknar personobjekt istället för att använda det indefinita *man*; *I kapitel 4.2 konstaterades att ...* Skribenten syftar antagligen till att placera sakfrågan i centrum, inte sig själv, för att signalera objektivitet och kritisk distans. På några ställen kan skribenten uppfattas i det indefinita *man*, som i passagen ... *kan **man** anta att en stor del av arbetet utförts på koordinerarnas arbetstid, men detta är svårt att undersöka.*

Under *Slutsatser* tolkar skribenten några iakttagelser:

En intressant poäng då det gäller finansieringen är att **trots att** flera initiativ har stöd av många organisationer **verkar** detta stöd ...

Skribenten slutsatser med en kritisk och distanserad diskussion där skribenten vänder och vrider på sina slutsatser med hjälp av formuleringar som: ***Endast några av de organisationer som uppges ... något som är svårt att värdera är ... Med tanke på ... Eftersom initiativet ... En större budget kan ändå ... Budgeten kan även påverka.*** Avsnittet, och därmed avhandlingen, avslutas med några passande frågor som förankrar undersökningen i framtida forskning.

Avhandling 5C

Avhandling 5C (2016) är en kvalitativ analys. I avhandlingen ser jag på de sista två avsnitten *Diskussion* och *Avslutning*, som består av flera delar, en *resultat-* och en *metoddiskussion*. Diskussionskapitlet inleds med några metakommentarer som pekar både framåt och bakåt i avhandlingen; *i det här kapitlet ..., i tidigare kapitel ..., i detta kapitel ...* och *utgående ifrån forskningsfrågorna*. Skribenten formulerar explicit avsnittets överordnade språkhandlingar i passivkonstruktionerna *resultatet jämförs* och *diskuteras resultatet*.

Resultatdiskussionen inleds också med en metakommentar; *Undersökningens frågeställning var att studera ...* Metakommentaren kan i sammanhanget fungera som

en fråga som skribenten sedan svarar på med hjälp av referat- och rapportverb; *Undersökningens resultat visar på att ..., Men resultatet visar även på ..., Man kan se ett mönster* som dessutom alla anger skribentens perspektiv. I den tolkande passagen *Kandidatens fokus verkar ha varit att ...* garderar skribenten sig eftersom det är frågan om en tolkning.

Skribenten använder passivkonstruktioner så gott som genom hela resultatdiskussion, t.ex. i passager som *kan förklaras med ...* och passager med indefinita man; *Man behöver bara hitta en tweet vars budskap man håller med om ..., osv.* Skribenten använder ändå många andra och varierande uttryckssätt för att hela tiden vara närvarande i och styra diskussionen.

För att inte behöva uttrycka ett aktivt jag använder skribenten värderande språk i formuleringar som *inte speciellt märkvärdigt ..., självklara strategiska ..., mera lukrativt att använda ...* och *Det intressanta med* Skribenten signalerar också perspektivbyte i passagen *Trots att motivet ... så kommer själva kommunikationen i andra hand.*

Det är först i det sista stycket som författaren träder fram med ett *jag* som dessutom polemiserar mot en tänkt läsares invändning. Det gör skribenten genom att först redogöra för omständigheter som påverkade resultatet, för att sedan markera sin ståndpunkt med en adversativ konnektiv:

Svaren och dialogerna mellan medborgarna och kandidaterna **var inte speciellt långa**. De få tecken och kortheten **är till viss mån** Twitters signum. Det **finns bara** 140 tecken att använda sig av för att skriva ihop ett svar. **Men** jag upplever **snarare** att kandidaterna har haft tidsbrist **än att** tecken inte skulle ha räckt till när de fört dialoger på Twitter.

Skribenten fortsätter sedan med att ytterligare motivera sitt försvar genom resonerande argumentation; *Förutom att svaren ..., Det är förståeligt att ..., Att byta arena från ...* **men** fortsätta marknadsföra sig som ... känns **varken inspirerande eller** som... Avsnittet avslutas med ett mycket subjektivt ställningstagande i frasen *Förhoppningsvis får vi i framtiden se ...* som inkluderar läsaren.

Följande avsnitt är en diskussion kring resultaten i förhållande till avhandlingens syfte. Även i det här avsnittet träder skribentens personliga röst fram i passivkonstruktioner som gäller undersökningen. Skribenten väljer att hänvisa endast till *undersökningen* istället för att tala om ”min undersökning” och avslutar med förtydligande metatext; *Analysen och resultatdiskussionen visar på att undersökningen uppnått sitt syfte, nämligen att ...* Skribenten använder också metatext i *Dessa var frågor som undersökningen skulle ta fasta på* och ... *Trots att kandidaterna ...* Metoddiskussionen inleds likaså med ett stycke där skribenten uttrycker sin personliga röst genom metatext och passivkonstruktioner; *I den här undersökningen användes, För att kunna besvara undersökningens syfte delades.*

”God vetenskap skall göra självrannsakan, dvs. *kritiskt granska* och pröva sina egna antaganden och deras hållbarhet”, menar Hellspong (2014: 259). Skribenten bakom avhandling 5C redogör för den kvalitativa metodens utgångspunkter och utvärderar sedan sin metod mot vad källorna förkunnar. Här träder skribenten tydligt fram med personliga pronomen och en garderering i passagen *I den här studien har jag försökt guida läsaren genom processen och redogjort för vilka val jag har gjort*. Skribenten avslutar stycket med ytterligare en garderande sats som antyder om dennes närvaro i texten och dessutom vänder sig till läsaren; *Huruvida forskaren har lyckats med detta, är upp till läsaren att avgöra.*

Därefter intar skribenten ett slags kritisk-dialogisk försvarsposition där skribenten motiverar vad syftet var med metoden ifråga gentemot en tänkt läsares invändningar: *Att välja en hermeneutisk ansats har bidragit till att uppfylla syftet eftersom ..., Syftet med undersökningen var inte ..., Utan meningen var att ge en inblick ...*

Skribenten visar sig även medveten om undersökningens brister i värderande passager som *Undersökningen skulle ha kunnat kompletteras med ..., Kvalitativa intervjuer skulle ha kunnat ge mervärde i och med att ..., Fokus skulle då ha skiftat till att ...* I metoddiskussionens avslutande stycke för skribenten en kritisk-dialogisk diskussion om sitt val av metod och vilka fördelar och nackdelar den kan ha haft. Här använder skribenten personliga pronomen men ”balanserat och genomtänkt” (se Ask 2007a: 73), genom att väva in både egen kritik och försvar samt värderande slutsatser som ...

upplevt ha fungerat bra i den undersökningen och basera dem på källor. Strukturen med det skulle-satser fungerar smidigt: Ifall jag hade ... skulle ..., Fokus skulle då istället ..., Urvalet skulle då ha kategoriserats och därefter ha kodats och analyserats.

Skribent 5C:s diskussioner och slutsatser uppfyller väl Olga Dysthes råd till studenter som skriver t.ex. en kandidatavhandling, nämligen att se resultaten och bedöma undersökningen i förhållande till: *problemställning, resultat från andra liknande undersökningar, teorier, praktiska konsekvenser på undersökningsfältet samt egna erfarenheter* (Dysthe 2011: 169).

I det avslutande stycket träder skribenten fram med personliga pronomen och värderar sin egen avhandling. Skribenten verkar veta att det är acceptabelt att använda personligt tyckande och egna erfarenheter i passager som; *har varit intressant och lärorikt ..., tycker jag inte att ..., Men jag tror att ...* Skribenten hävdar sig dessutom gentemot praktikgemenskapen i passagen *Jag hade rätt i mina misstankar ...*

Skribenten använder sig också av språkhandlingen *frågor* i passager som *Kände de sig tvungna att tweeta? Gav det mervärde? Fick man intressant input och idéer av andra eller är man bara tvungen att försöka hävda sig själv i konkurrensen?* Frågorna fungerar som uppslag för vidare forskning.

Skribenten infriar sitt löfte om att diskutera resultat, jämföra och bedöm det ideationella innehållet. Liksom 5A är 5C oerhört skicklig på att skapa diskussion genom metatext, sambandsord, kritisk resonerande argumentation och diskussion, ifrågasättande och genom ett exakt och explicit språk som utesluter oväsentligheter. Skribenten tar också ställning genom att uttrycka egna åsikter men gör det då i förhållande undersökningen och hänvisar till sakförhållanden som skribenten visar på i texten.

4.3 Konklusion

I det här avsnittet knyter jag ihop analysens trådar genom att sammanfatta några av de i mitt tycke intressantaste och tydligaste observationerna. Jag vill kasta ljus på likheter inom respektive grupp samt jämföra skillnader grupperna emellan. Jag bygger i första

hand mina betraktelser på den här avhandlingens centrala begrepp och jämför resultaten med andra, liknande forskningsrön.

Grovt sett fann jag att den tydligaste skillnaden i analysarbetet av de bägge grupperna låg i att det för de högpresterandes del handlade om att identifiera kvalitetskriterier för en god uppsats medan det i fallet med de lågpresterande handlade mer om att konstatera att något saknades, användes i fel syfte eller föreföll oklart. Analysarbetet skedde gjordes alltså till en viss grad på olika premisser.

Rienecker och Jørgensen (2017: 41) drar ett skiljetecken mellan *kunskapsanvändande* och *kunskapsrefererande* uppsatser. Skillnaden uppsatstyperna emellan ligger i att de förra är målinriktade och de senare ämnesorienterade. De kunskapsrefererande förhåller sig till ämnet, inte till ett problem, de är berättande och berättar allt de vet. De kunskapsanvändande är analytiska och förhåller sig till ett problem. De har dessutom inbördes samband och orienterar sig mot läsaren medan de kunskapsrefererande tenderar att utgå från skribenten själv.

Jag ser vissa likheter mellan de texter som bedömts med vitsord 5 och den kunskapsanvändande texten samt mellan de texter som bedömts med vitsord 2 och den kunskapsrefererande texten. De högpresterande *förhåller* sig mer överlag, medan de lågpresterande *återger*, refererar och berättar, vilket blev särskilt synligt i avhandling 2A och 2B.

Orienteringen mot läsaren är något som går som en röd tråd genom de högpresterande studenternas texter. De högpresterande studenterna verkade i högre grad att vända sig till en tänkt mottagare, eller rentav ha praktikgemenskapen i åtanke. Upphovsgivaren till avhandling 5C vågade i välmotiverade i ordalag försvara sin studie och understryka att den framgångsrik. Deras skrivande är interaktivt på många plan, vilket underlättar läsningen. Avhandling 2C kunde visserligen också kallas interaktiv, eftersom studenten inkluderar läsaren i ett *vi* med direkta uppmaningar, men här blir närvaron för påtaglig och studenten placerar nästan för mycket fokus på läsaren. Stilen är pratig och lämpar sig inte för den akademiska genren, därför framstår skribentens ethos som mindre trovärdigt även om intentionerna är goda.

Sättet på vilket studenterna markerar *det inbördes sambandet* varierar också mellan de två grupperna. De högpresterande studenterna använder på ett rutinerat sätt en mångfald språkliga verktyg och signaler för att markera sitt ställningstagande, skapa en rörelse framåt i texten och argumentera för sin slutsats. Den använder ett välutvecklat metaspråk, växlar mellan ett stort register av sambandsmarkörer och uttrycker reservation på ett ofta nedtonat och subtilt sätt. Perspektivmarkörerna är fler, används tätt i samma textparti, och källor används som belägg för sina påståenden. Allt de här små partiklarna i språket antyder om ett genreanpassat förhållningssätt och att de vet vad som förväntas av dem både på menings-, stycke-, och avsnittsnivå. Markörerna används tätt, ofta i samma textparti.

I avhandlingarna med vitsordet 2 kunde också liknande markörer lokaliseras men de var mindre varierade och inte lika utvecklade, som i t.ex. avhandling 2A där studenten övervägande markerar samband med *Detta ledde till* och *Det är därför* (istället för bara *därför*). Eftersom de använde färre språkliga markörer och kvalitetskriterier för en bra uppsats, som t.ex. metaspråk och argument, föreföll det mindre precist, sammanhängande och uttömmande.

Blåsjö (2000: 20) beskriver en *pragmatiskt medveten* student som ”vet dels vad det är man förväntas göra i en uppsats, dels i vilka avsnitt det är lämpligt att göra vad.” Den pragmatiska medvetenheten syns i bl.a. i valet av språkhandlingar. I avhandlingarna med vitsord 2 använder studenterna mer icke-akademiska språkhandlingar, t.ex. *tro*, *tänka*, *säga*, *titta*, och *verka* och andra mindre krävande språkhandlingar i en akademisk kontext. De övergripande språkhandlingarna för deras diskussionsavsnitt *redogöra*, *konstatera*, *påstå*, och *återge*. Avhandlingarna med vitsord 5 däremot *diskuterar*, *resonerar*, *kritiserar*, *motiverar* och *bedömer*.

Enligt Dysthe (2011: 169) skall ju diskussionskapitlet i kandidatavhandlingen ställa olika argument, orsaker och faktorer *mot* varandra samt *bedöma* dem i förhållande till varandra och eventuellt *ta ställning till dem*. Att ta ställning till och bedöma kräver att mera komplicerade strukturer och avancerade dialogiska resonemang, t.ex. ett kritiskt-dialogiskt resonemang, som samtliga högpresterande lyckades med och dessutom

använde frekvent och självsäkert. De kunde hantera flera perspektiv och ställa olika perspektiv mot varandra. Språkhandlingen *frågor* används delvis olika i gruppernas diskussionskapitel. Jämför man 2C och 5B så ställer den förra omfattande frågor på ett något ogrundat sätt medan den senare har ett syfte; frågorna har en funktion som slutsatser och uppslag för vidare undersökning.

Sofia Ask formulerar sammanfattar den akademiska skriftspråkskompetensen så här:

En djupare förståelse av akademisk skriftspråkskompetens innebär sammantaget att studenterna förstår vikten av att tänka och formulera sig kritiskt-analytiskt, att de känner till akademiska texters egenheter och att de är på det klara med att allmänna skrivkonventioner och val av stilmönster har stor betydelse för kommunikationen med den akademiska läsaren (Ask 2007a 59).

I citatet avhandlas den kritisk-analytiska kompetensen och den diskursiva kompetensen fram. Den förra innebär att uppvisa och ha en förståelse för ett kritiskt-analytiskt förhållningssätt och den senare syftar på att studenten förstår och använder de akademiska skrivandets konventioner. Textens interpersonella struktur kan sägas till viss del motsvara såväl Asks kritiska som diskursiva kompetens, till en fungerande sådan hör förutom kravet på objektivitet även förmågan att språkhandlingar (se Lindgren m.fl. 2007: 137 – 138).

Genom att granska hur kompetenserna uppfylls i språket i avhandlingarnas avslutande kapitel kan jag dra slutsatsen att de högpresterande skriver vetenskapslikt och de lågpresterande mindre vetenskapslikt och att de högpresterande har approprierat de vetenskapliga verktygen, dvs. gjort dem till sina. De lågpresterande har ganska långt en fungerande textuell struktur och de kan bemästra de akademiska redskapen men har inte gjort de till sina egna.

Förutom att skapa en förbindelse med läsaren kräver det framgångsrika akademiska skrivandet att skribenten förmår evaluera sitt material, menar Hyland (2012: 134). Det är inte nödvändigtvis så att de lågpresterande studenterna inte evaluerar och värderar sitt material men de har svårare att uttrycka det språkmässigt, deras värderingar är inte lika välmotiverade och underbyggda som de högpresterande studenternas, likaså är distansen

de värderande formuleringarna mera osäker, t.ex. då 2C skriver *man kan inte säga att det går åt skogen men ...*

Upphovsgivarna till 5A och 5B är inte lika framträdande i texten som 5C men som Lindstedt (2014: 134) påpekar ligger det personliga i ordval, meningskonstruktioner och textstruktur, inte i bruket av *jag*. De mer opersonliga avhandlingarna med vitsordet 5 lyckas förmedla ett akademiskt jag just genom dessa konstruktioner medan det opersonliga inte fungerar lika väl, utan distanserade otrovärdigt i avhandlingarna 2A och 2B. Skillnaden mellan avhandling 5C och 2C, som är närvarande i texten med ett *jag* i högre grad än de andra, är att 5C framträder auktoritativt, medvetet och med kontroll medan 2C inte är lika mycket kontroll och konsekvens i sina personliga formuleringar.

Enligt Ask säger studentens diskurskompetens och hantering av personlighetsmarkörer, något om studenters förståelse för den aktuella diskursen men också något om dennes röst (Ask 2005b: 92 – 93). Alla de analyserade avhandlingarna ger ett intryck av upphovsgivaren men sammanfattningsvis är den röst man ser tecken på i de högpresterande studenternas texter mera trovärdig i den akademiska genren, som en ”akademisk röst”. De förmår förmedla sin akademiska identitet balanserat sätt med vetskap om de stilistiska genrekraven.

5. SLUTORD

I det här avslutande kapitlet diskuterar jag, i skenet av avhandlingens resultat, analysens fördelar och brister samt begrundar uppslag för vidare forskning. Jag sammanfattar också några synpunkter på skrivande på högskolenivå.

5.1 Diskussion kring undersökningens reliabilitet och uppslag för vidare forskning

”Bedömningen av texter är en komplex process”, skriver Sofia Stolt (2016: 194) och det är jag inte sen om att hålla med. I avsnitt 2.2 redogjorde jag för socialiseringen i den vetenskapliga verksamheten, hur avgörande språket är för medlemskap i praktikgemenskapen och hur den akademiska avhandlingen är ett steg i processen att tillägna sig disciplinens tanke- och arbetssätt. Jag har undersökt ett sådant steg med statsvetenskapliga kandidatavhandlingar som studieobjekt. Samtliga avhandlingars skribenter kan sägas befinna sig i processen att tillägna sig en akademisk skriftspråkskompetens,

Kandidatavhandlingen utgör, som Olga Dysthe (2011: 147) skriver, en *övning* i analysera, tolka, diskutera, bedöma och presentera. Det är kan vara bra att ha den uppfattningen som utgångspunkt då man undersöker avhandlingar på den här nivån. Texterna som skrivs på kandidatnivå, och då i synnerhet slutarbetet, ett mognadsprov och för vissa en övergång från ett stadietill ett annat. Samtliga avhandlingar jag undersökt uppfyller de krav som universitetet ställer upp, nämligen att visa att förmåga till vetenskapligt tänkande, behandla vetenskapsrådets problem och vetenskaplig kommunikation.⁸

Men jag kunde konstatera att de högpresterande studenternas akademiska röster i högre grad liknade forskarnas och att de approprierat åtminstone ett vetenskapligt tankesätt som reflekterades i kommunikationen, i språket. Eftersom jag inte undersökt den statsvetenskapliga genrens specifika språkliga redskap, hur studenterna ”behandlat samhällsvetenskapliga problem i skrift”, som bedömningsblanketten efterlyser, kan jag inte uttala mig om de deras språkliga prestationer i förhållande till just de ämnesspecifika dragen.

En övergripande slutsats är att de högpresterande studenterna gjort de akademiska redskapen till sina egna, integrerat dem i sitt habitus om man så vill, medan de lågpresterande bemästrat dem, dvs. de kunde utföra handlingen och använda redskapen korrekt, dock med något varierande framgång och övertygelse. En övergripande iakttagelse och tolkning är att de lågpresterande antingen inte är medvetna om

⁸ <https://guide.student.helsinki.fi/sv/artikel/avhandling-och-mognadsprov-i-kandidatprogrammen>

metoderna för att balansera den personliga närvaron och de därför framträder med för mycket eller för lite distans till texten källorna och sig själva. Eller så har de helt enkelt inte övat sig tillräckligt att skriva utredande texter eller saknar motivation att bli insocialiserade. Här kan det dock vara skäl att hänvisa till Elbow (1999: 336) som menar att rösten alltid är ett ämne för tolkning.

Min avhandlings analys var begränsade sig till att endast inrikta sig på en texttyp och i den endast på diskussionskapitlet. Därför är resultaten inte så utslagsgivande att de kan dra slutsatser om studenternas sammanlagda akademiska skriftspråk och jag har säkert förbisett många intressanta företeelser pga. begränsningen i min frågeställning och texturval. Det kunde ha varit givande att undersöka ett större antal avhandlingars diskussionskapitel och färre språkliga analysobjekt. Att göra en jämförelse mellan jaget och stilen i inledningen och det avslutande kapitlet hade kanske också gett intressanta insikter. Förändras rösten genom skrivprocessen? Ett texturval med avhandlingar med vitsorden 1, 3 och 5 kunde eventuellt ha kastat ljus på en bredare skala av kompetenser. Den här avhandlingens styrka låg dock i att ge en inblick i några språkliga företeelser som kan ge upphov till vitsord i varsin ända av skalan.

5.1.1 Skrivande på högskolenivå: reflektioner, framtidsutsikter

Som jag med stöd av källor av på flera ställen avhandlingen konstaterat, hänger fackkunskaper nära samman med skrivande. Rienecker och Jørgensen (2017: 343) menar att det är helt avgörande att man ”sätter sig in i de språkliga koder, traditioner och normer som gäller inom det ämnesområde man studerar inom”. Men Ask (2007a: 162 – 164) talar om en kollektiv osäkerhet bland högskolestuderande

Två studerande vid Svenska Social- och kommunalhögskolan kommenterade i HBL (26.1.2013) att flera medstuderande fått kritik för sin svenska och de upplevt det som ”förkrossande” då det blivit uppenbart att deras svenska inte räckt till. ”Här övar man inte svenskan i sig, utan utvecklar det akademiska skrivandet och det kräver en stark svenska”, menade den ena av dem. I samma artikel uttryckte Sonja Vidjeskog, lektor i svenska vid Åbo Akademi, oro över studenternas osäkrare ordförråd men ville också poängtera att det varje år finns starka skribenter bland studenterna.

Blåsjö (2007: 9) anser att det kan vara svårt för lärare och forskare att *medvetandegöra* och *verbalisera* sina kunskaper och att den högre utbildningen borde ”formulera vilka redskap som ämnet/utbildningen värderar och hur dessa bör formas”. Blåsjö och Strand (2006: 82) anser att de färdigheter som uppsatserna faktiskt kräver, t.ex. kritiskt tänkande och de språkliga redskap som används i studentens eget ämne. Då studenterna uppmanas att diskutera och resonera i sina texter är det mer sällan definierat i skrivhandböckerna vad det innebär i praktiken, är Åsa Mickwitz (2013: 96) erfarenhet. Min erfarenhet är att konceptet akademisk röst borde medvetandegöras i högre grad och vara ett mer etablerat koncept i högskolans skrivundervisning, eftersom den inbegriper så många av den akademiska stilens egenskaper och spelar en så stor roll för hur man tar emot och värderar akademiska texter.

LITTERATUR

A. UNDERSÖKNINGSMATERIAL

Avhandling 2A (2010)

Avhandling 2B (2008)

Avhandling 2C (2007)

Avhandling 5A (2014)

Avhandling 5B (2014)

Avhandling 5C (2016)

B. ANFÖRD LITTERATUR

Ask, Sofia, 2007a: *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Acta Wexionensia. No 115/2007. Göteborg: Intellecta Docusys.

Ask, Sofia, 2007b: *Vägar och hinder. Om studenters akademiska skrivande*. Matre m.fl. (red.), Skrive for nåtid og framtid. Band II. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Ask, Sofia, 2005a: *Tillgång till framgång: lärare och studenter om studieövergången till högre utbildning*. Växjö: Växjö universitet, Institutionen för humaniora.

Ask, Sofia, 2005b: *Akademisk skriftspråkskompetens i praktiken. Studenter möter universitetets textvärldar*. Maria Lindgren (red.). Rapport från Växjö universitet. Humaniora, Nr 15, 2005. Växjö University.

Blåsjö, Mona, 2000: *Uppsatsens yta och djup. Studenters skrivutveckling mellan B- och C-uppsats*. TeFa 33. Edsbruk: Akademitryck AB.

Blåsjö, Mona, 2004: *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. I: *Stockholm studies in Scandinavian philology*. Edsbruk: Akademitryck AB.

Blåsjö, Mona & Strand, Hans, 2006: *Studenternas examensarbeten. I: Textvård. Att läsa, skriva och bedöma texter.* Skrifter utgivna av Svenska språknämnden, 94. Norstedts Akademiska Förlag. S. 73–85.

Blåsjö, Mona, 2007: *Mediarande redskap – ett sätt att se på högre utbildning och yrkesliv i samverkan? I Skrive for nåtid og framtid: Bind II: Skrivning og rettleiing i högre utdanning,* Tapir Akademisk Forlag, s. 12 – 22

Byrman; Gunilla, 2005: *Drömmen om ett hållbart textbygge. Akademiskt skrivande för doktorander.* Maria Lindgren (red.). Rapporter från Växjö universitet. Humaniora, Nr 15, 2005. Växjö University.

Dysthe, Olga, 1997: *Skrivning sett i lys av dialogisme.* Teoretisk bakgrunn og konskvensar for undervisning I: L. S. Evensen, & T. L. Hoel (red.), *Skrivteorier og skolepraksis.* Oslo: Cappelen. S. 45 – 77.

Dysthe, O., Herzberg, F. & Hoel, T. L., 2011: *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning.* Lund: Studentlitteratur.

Elbow, Peter 2007: *Voice in writing again: embracing contraries.* College English.

Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.), 2019: *Handbok i kvalitativ analys.* Stockholm: Liber AB.

Hellspong, Lennart, 2014: *Forskningsuppsatsens retorik.* Lund: Studentlitteratur.

Hellspong, Lennart, 1997: *Vägar genom texten.* Lund: Studentlitteratur.

Hunston Susan & Thompson, Geoff (red.), 2000. *Evaluation in Text. Authorial Stance and the construction of Discourse.* Oxford University Press.

Hyland, Ken & Diani, Giuliana (red.), 2009. *Academic Evaluation. Review genres in University Settings.* Palgrave MacMillan UK.

Hyland, Ken, 2012: *Stance and Voice in Written Academic Genres.* Hyland, Ken & Sancho Guinda, Carmen (red.). New York: Palgrave Macmillan. S.134 – 150.

Ivanic, Roz, 1997: *Writing and identity: the Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam: Benjamins.

Jarrick, Arne och Josephson, Olle, 1998: *Från tanke till text. En språkhandbok för uppsatsskrivande studenter*. Lund: Studentlitteratur.

Josephson, Olle, 2014: *Forskaren, studenten, folkbildaren, humanvetenskapernas retorik – och artikeln*. I: *Vetenskapsretorik: hur vetenskapen övertygar och övertalar*. Lindberg, Bo (red.). Kungliga vetenskaps- och vitterhetssamhället i Göteborg.

Juvonen, Riitta, 2014: *Kirjoitelma ja tekijän ääni. Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilasaineen dialogisuuden hallinnassa*. Helsingfors: Unigrafia Oy.

Ledin, Per, 1997: *Intertextualitet, smärta och ett mångstämmigt Apotek*. I: Till Barbro. *Texter och tolkningar tillägnade Barbro Söderberg den 23 september 1997*. red. Andersson, Roger och Åström, Patrik. MINS 45. Edsbruk: Akademitryck.

Lindgren Maria (red.), Lindsten, Christina och Samuelsson, Sofia, 2005: *Forskning om studenters skrivande*. I *Den skrivande studenten. Idéer, erfarenheter och forskning från Textverkstaden vid Växjö universitet*.

Lindstedt, Inger, 2013: *Textens hantverk. Om retorik och skrivande*. Lund: Studentlitteratur.

Matsuda, P. K. and Tardy C. M., 2007: *Voice in academic writing: The rhetorical construction of author identity in blind manuscript review*. p. 235 – 249. *English for Specific Purposes*, volume 26.

Mickwitz, Åsa, 2013: *Skriva och plågas – hur kan man som lärare i skrivande stöda studenterna? Muuttuva Kielikeskus. Språkcentrum i förändring. Language Centre in change*. Språkcentrums publikationer 4. Språkcentrum vid Helsingfors universitet.

Rienecker Lotte och Jørgensen Peter Stray, 2017: *Att skriva en bra uppsats*. Stockholm: Samfundslitteratur och Liber AB.

Robbins, Susan P.: 2016: *Finding your voice as an academic writer (and writing clearly)*. Journal of Social Work Education, vol. 52, no.2. S. 133–135.

Stolt, Sofia, 2016: *Vägen till vitsordet. En studie av värderande yttranden i bedömarkommentarer på studentexamensuppsatser i modersmål och litteratur*. Helsingfors: Unigrafia.

Strömquist, Siv, 2008: *Uppsatshandboken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Studenters svenska haltar också här. Artikel hämtad från Hufvudstadsbladet. Publicerad 26.1.2013.

Tardy, Christine M. 2012: *Current conceptions of Voice I Stance and Voice in Written Academic Genres*. New York: Palgrave Macmillan. S. 34 – 47.

Voice in Academic Writing. What do we mean by “voice” in academic writing? Artikel från University of Melbourne. Hämtad från http://services.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0004/471298/Voice_in_Academic_Writing_Update_051112.pdf. Publicerad juli 2011. Hämtad 15.6.2015.

