



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a chapter published in *Text, kontext och betydelse: Sex nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik*.

Citation for the original published chapter:

Hällsten, S. (2013)

När vardagen blir vetenskap: Konkret och abstrakt i kriminologitexter.

In: Stina Hällsten, Hanna Sofia Rehnberg, Daniel Wojahn (ed.), *Text, kontext och betydelse: Sex nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik* (pp. 89-106). Huddinge: Södertörns högskola

N.B. When citing this work, cite the original published chapter.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-19924>

När vardagen blir vetenskap

Konkret och abstrakt i kriminologitexter

Stina Hållsten

Hur ser det ut när allmänmännsliga teman om rätt och fel, brott och straff ska diskuteras vetenskapligt? Ett exempel är det tvärvetenskapliga ämnet kriminologi, vars innehåll är aktuellt även i vår vardag, inte minst genom nyhetsrapportering i tv och dagspress.

Studentintervjuer från en universitetskurs i kriminologi indikerar att ämnets innehåll är växelvis komplicerat och lättillgängligt. En snabb titt i kurslitteraturen ger också vid handen att ämnet å ena sidan kan diskutera förhållanden och skeenden utifrån vetenskapsteoretiska begrepp, och å andra sidan, i exempelvis fallbeskrivningar, berätta med en kronologisk disposition och mänskliga referenter.

Inom den systemisk-funktionella lingvistikens betonas ofta skillnaden mellan vardaglig och specialiserad språkanvändning, där bland annat abstraktionsgrad ses som en viktig skillnad mellan de olika typerna av språkliga register. Exempelvis Edling (2006) undersöker abstraktionsgrad inom olika skoltexter (samhällskunskap, historia, skönlitteratur), och kan visa hur abstraktionsgraden skiftar mellan texter inom olika ämnen och ibland mellan olika texter inom samma ämne. Därför frågar jag mig om det kan vara så även i akademiska texter inom ett ämne, och om detta i så fall skulle kunna vara en förklaring till den upplevda växlingen mellan lätt- och svår-tillgängligt?

För att ge en bild av vad kriminologi är för ett slags ämne, vill jag redan här kommentera ämnets sammanhang. Kriminologi har en tvärvetenskaplig karaktär med teoribildning från sociologi, statistik, psykologi, juridik och medicin. Som aktualiseras i citatet nedan, kan sägas att det kriminologiska kunskapsfältet behandlar teman från en på många sätt vardaglig eller "allmän" domän, det vill säga något vi kan och vet något om genom skolgång, massmedier och andra vardagliga erfarenheter – frågor som rör kriminologi har helt enkelt ett allmänmännsligt intresse:

- (1) Flera av er har fått insikt om kriminologiämnets innehåll och dess relation till omgivande samhället, något vi kriminologer (och studenterna förstås) blir varse om dagligdags när vi konsumerar media, oavsett form. (lärarkommentar till studieblogg 2, Allmän översiktskurs ht -10)

Det finns inte något särskilt stoff att lära in som ny student, snarare ett förhållningssätt och ett sätt att diskutera (intervju med ämnesföreträdare april 2011). För kriminologistudenterna handlar det således bland annat om att själva det innehållsliga stoffet inte hämtas från deras akademiska studier utan från allmänbildning och samhälleliga erfarenheter.

Denna artikel utgår alltså från idén om olika register inom olika domäner (Martin 1997; se även Nord 2013) och att man inom olika ämnen använder olika ämnesspråk (af Geijerstam 2006). Den utgår också från diskussionen kring skillnader mellan språkanvändning och kunskapsorganisering i skolan jämfört med vardagslivet. En central aspekt av övergången från vardagspråk till mer specialiserat språk är alltså graden av abstraktion (Macken-Horarik 1996, Macken-Horarik m.fl. 2006, Edling 2006, Schleppegrell 2010). Ett sätt att undersöka abstraktion är att analysera grammatiska metaforer, kanske i första hand nominaliseringar (Magnusson 2011). I den här artikeln kommer jag dock att undersöka graden av abstraktion hos första- och andradeltagare i processer samt omständigheterna hos de nominala referenterna. Jag kommer också att undersöka ur vilken domän (vardaglig eller specialiserad) referenterna är hämtade.

Syftet med artikeln är således att besvara frågan vilken grad av abstraktion de nominala referenterna har i ett antal kriminologitexter, samt från vilken domän eller vilket register referenterna är hämtade? Utifrån svaret vill jag diskutera frågan om den upplevda variationen i lättillgänglighet eller svårighetsgrad skulle kunna förklaras med hjälp av texternas abstraktionsgrad och eventuella variation vad gäller abstraktionsgraden.

Undersökningen bygger på textanalyser och intervjuer med studenter och lärare. Exempelen består av textpartier hämtade ur tre material: den lärobok som är kursens grundbok på introduktionskursen, olika typer av studenttexter samt lärarnas instruktioner till uppgifter och hemtentamina.

Inledningsvis ger artikeln en kort introduktion till tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter för hur abstraktion kan undersökas. Vidare presenteras en beskrivning av den aktuella kursen och studenternas reflektioner kring ämnet. Därefter följer själva analysen av abstraktionsgrad i lärobokstexter och studenttexter. Avslutningsvis diskuteras frågan kring ab-

strakt och konkret i vardagliga respektive specialiserade domäner inom kriminologiämnet, där de innehållsliga temana både liknar och inte liknar varandra.

Tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter

En rad forskare har undersökt ämnesspråk inom skolan utifrån ett systemisk-funktionellt perspektiv, bland annat i form av jämförelser mellan vardagslivets språk och skolans språk (Macken-Horarik 1996, Macken-Horarik m.fl. 2006, Gibbons 2010, af Geijerstam 2006, Magnusson 2011, Larson 2011). Studierna fokuserar i flera fall på att skolans språk och kunskapsyn inte är vardagens, och att en central del i lärandet handlar om att tillägna sig ett ämnesspråk. Schleppegrell beskriver exempelvis skolans språk (eng. *academic language*) som innefattande en rad olika register, varierande mellan ämne och nivå, men med det specialiserade perspektivet och den specialiserade språkanvändningen som en gemensam nämnare. Man skulle kunna beskriva det som att individen måste göra en språklig övergång, från det vardagliga språkets till skolspråkets perspektiv. Just graden av abstraktion ses som en central aspekt av denna övergång (Macken-Horarik 1996, Edling 2006, Halliday 1998, Schleppegrell 2010, Halleson 2011a & 2011b).

Många av dessa studier undersöker i första hand grundskole- och gymnasieelevers läsande, skrivande och lärande, medan min undersökning handlar om texter och språkanvändning på universitetsnivå. Jag vill hävda att det går att dra paralleller mellan barnets möte med skolspråk och den vuxna studentens möte med akademisk vetenskaplig text och dess kunskapsinnehåll. Under sina studier i kriminologi ska studenten behandla och förhålla sig till teman och kunskap från vardag och massmedia på ett vetenskapligt sätt, vilket kräver ett perspektivskifte som kan liknas vid skolelevens, exempelvis vad gäller systematisering och begreppsanvändning.

Metoder för att undersöka abstraktion

De språkliga drag tidigare undersökningar fokuserat på vad gäller abstraktion är bland annat nominaliseringar, nominala referenter och inferenser (Macken-Horarik 1996, Martin 1997, Edling 2006, Reichenberg 2006, Halleson 2011a & 2011b).

I en studie av Edling (2006) undersöks bland annat abstraktion i lärobokstext i historia och samhällskunskap samt i skönlitterära texter inom svenskämnet. Edling följer exempelvis Halliday och Martin (1993) och Hal-

liday (1998) när hon resonerar kring att lärande många gånger handlar om rekontextualisering och skifte av perspektiv (Edling 2006:25). I övergången måste elever acceptera detta perspektivskifte – till exempel måste den yngre eleven acceptera att *hund* i den specialiserade (skol-)domänen är ett däggdjur och inte bara, i vardaglig betydelse, ett husdjur. Dessutom, skriver Edling (2006:186), råder det ”en oupplösbar relation mellan innehållet i den specialiserade kunskapen och de olika språkliga former som används för olika typer av specialiserad kunskap [...]. En viktig komponent i många former av specialiserat språk är abstraktion.”

De faktorer som brukar antas bidra till abstraktion är, enligt Edling: stort betydelseomfång, avsaknad av specifikhet, avsaknad av markörer i tid och rum, ingen möjlighet att vidröra eller se samt distans mellan läsare/författare. I sin studie använder Edling en modell utarbetad av Martin (1997). Martin särskiljer konkreta referenter från abstrakta, som kan vara hämtade från såväl ett vardagligt som specialiserat register. Exempel på konkreta-vardagliga referenter är *äpple*, *bil* och konkreta-specialiserade *andrasteg*, *luftflaska*, *stånghammare*.¹ De abstrakta referenterna delar Martin in i fyra olika grupper: teknisk-specifika (*inflation*, *metafunktion*), institutionella (*kontor*, *skattesystem*), semiotiska (*idé*, *ord*, *typ*) och generiska (*färg*, *sätt*, *klass*). Han räknar vidare med metaforiska referenter, med undergrupperna processuella (*avgång*, *utsträckning*) och kvalitativa (*styrka*, *mod*) (Martin 1997:30). Se vidare figur 1.

Enligt Edling (2006:67) handlar abstraktion om mer än exempelvis metaforer av olika slag (vilket brukar framhållas som en viktig lexikogrammatisk aspekt) – det handlar också om vad det är för slags referent.² Edling lägger också vikt vid kontexten och det aktuella registret, då det annars är svårt att säga något om referenten. En referent skulle kunna betraktas som abstrakt inom ett vardagligt register men som konkret inom ett specialiserat. *Gärningsman* kan inom ett vardagligt register ses som en abstrakt referent i betydelsen ”någon som gör något brottsligt”, medan det inom det specialiserade kriminologiska registret används för något specifikt utpekad i kategorisering av olika deltagare i ett brottsligt skeende.

Även Halleson (2011b) diskuterar abstraktion, kopplat till lärobokstexters upplevda lättillgänglighet. Halleson undersöker bland annat ”upp-

¹ De två första specialiserade orden, *andrasteg* och *luftflaska*, är hämtade från dyksport och det tredje, *stånghammare*, är hämtat från just kriminologisk lärobokstext.

² I Edlings studie diskuteras skillnaden mellan abstraktion och grammatisk metafor. Bland annat resonerar Edling, med referens till Martin (1997), i termer av att den grammatiska metaforen kan packas upp medan abstraktionen inte kan packas upp.

levd svårighetsgrad” i lärobokstext på gymnasiet hos högpresterande elever, och konstaterar att de nominala referenternas abstraktionsgrad spelar roll för texternas upplevda tillgänglighet. Halleson undersöker också processer och deltagare i texterna, utifrån resonemanget att materiella processer vanligtvis realiserar konkreta aspekter medan relationella processer realiserar abstrakta,³ vilket påverkar graden av lättillgänglighet. Om processerna dessutom är knutna till ett specialiserat register ställs högre krav på förkunskaper (Halleson 2011a:61).

I min artikel följer jag Edlings modell för kategorisering av nominala referenter – (Se vidare ”Textmaterial och analysmetod”).

Kursen i kriminologi och studenternas reflektioner

Distanskursen i kriminologi som undersöks här gavs 2010–11 vid ett svenskt universitet.⁴ På kursen användes en lärplattform för administration, kommunikation och skrivande. Alla kursaktiviteter var organiserade på plattformens kurshemsida.

Det var alltså en i högsta grad skriftlig miljö som mötte studenterna. Kravet på skriftlig aktivitet var dessutom högt redan från början; bortsett från den allra första uppgiften, vars syfte var att studenterna skulle bekanta sig med lärplattformens design och kursens upplägg, förväntades deltagarna skriva argumenterande och reflekterande direkt från starten (Knutsson m.fl. 2012).

Kurslitteraturen bör utifrån detta ses som extra central och betraktas som ”ämnets röst” i högre utsträckning än vad gäller traditionella campuskurser. På distanskursen fanns ingen undervisande lärare som förmedlade ämnesinnehåll, refererade till litteraturen och vägledde studenterna in i ämnets språk och innehåll. Här läste och skrev studenterna sig till kunskaper.

De innehållsinriktade uppgifterna gick ut på att skriva ett antal reflektioner på kurshemsidans diskussionsforum. Dessa diskussionsuppgifter hade samma struktur genom hela kursen: studenterna instruerades att reflektera över litteraturen och lyfta fram olika teman eller teoretiska aspekter som de såg som intressanta eller problematiska. I uppgifterna ingick att skriva ett eget inlägg och svara på minst två av de andra studenternas inlägg. Varje

³ Detta beskriver Halliday & Matthiessen något annorlunda: materiella processer behöver inte nödvändigtvis representera konkreta händelser eller handlingar, de kan också realisera abstrakta handlingar och händelser (Halliday & Matthiessen (2004:196–197).

⁴ Studien är gjort inom ramen för projektet WIDE, Writing to learn in Digital Environments (<http://wideproject.wordpress.com/>), ett forskningsprojekt om skrivande på digitala lärplattformar. Se även Knutsson m.fl. (2012).

diskussionsuppgift avslutades med skriftlig respons av läraren, kollektivt till gruppen. Arbetssättet, att skriva gemensamma diskussioner på plattformen i syfte att bearbeta litteraturen inför hemtentamen, var också något som explicitjordes i lärarnas återkoppling:

- (2) [...] vi kommer att be er att använda er av relevant kurslitteratur när ni besvarar frågan. Detta gör att vi tycker att det är viktigt att ni får möjlighet att genom studiebloggar samt lärandedialoger [namn på uppgifterna] läsa igenom och bekanta er med de olika texterna i kurslitteraturen. Hemtentamen blir nämligen mycket enklare om ni vet vilken litteratur som behandlar vad och ni kan på ett smidigare sätt avgöra vad som är "relevant" kurslitteratur för frågan. (Lärarkommentar till studieblogg 1 AÖ1)

Om studenterna verkligen följde den föreslagna arbetsgången är dock inte undersökt.

I både de egna diskussionsuppgifterna och i intervjuer med mig kommenterade studenterna ämnets språk och innehåll. Kommentarer styrde i olika riktningar. En åsikt som framkom handlade om ämnets svårighetsgrad: Kriminologi uppfattades som lättillgängligt. Det var inte svårt som till exempel juridik eller fysik, utan lätt att förstå med en gång.

- (3) Ja jämfört med juridiken är det här liksom lätt att fatta med en gång (Intervju student 4, ht -10)

Samtidigt beskrev deltagarna att de upplevde ämnet som svårt eller komplicerat, exempelvis när det gällde att tolka statistik. Även specifika begrepp kommenterades, här sammanfattat i lärarens respons på en av de första diskussionsuppgifterna:

- (4) Flera har skrivit att de upplever Sohlberg & Sohlberg [kurslitteratur i vetenskapsteori] som svårläst och abstrakt. [...] T.ex. tyckte man i ett par grupper att Sarneckis förklaring av kausalitet var lite knepig [...] (Lärarkommentar på studieblogg 2 AÖ1 ht -10)

Studenterna uppfattade alltså kursinnehållet som både lättillgängligt med ett vardagligt innehåll och språk, och svårtillgängligt när det kom till vissa specifika begrepp och förklaringar.

Jag kommer nu att gå över till själva analyserna av abstraktion i lärobokstexter och studenttexter.

Textmaterial och analysmetod

Artikeln exempel är som tidigare nämnts hämtade från textpartier ur tre material: kursens centrala lärobok på introduktionskursen, olika typer av studenttexter samt lärarnas skriftliga instruktioner och responser.

I undersökningen analyseras dels vilken typ av nominala referenter texterna innehåller, dels föreslås om referenten kan hänföras till ett vardagligt register eller till ett specialiserat-kriminologiskt register. I vissa fall är också processtyper intressant, i relation till om registret kan ses som vardagligt eller specialiserat: Om en text har övervägande abstrakta nominala referenter hämtade från ett vardagligt register samt vardagliga och konkreta referenter, blir effekten kanske en text som ändå upplevs som vardagsnära och lättillgänglig för läsaren. Detta jämfört med om processtyperna är abstrakta och referenten hör hemma i ett specialiserat register (Halleson 2001b:61 ff.).

Modellen för abstraktion är hämtad från Edlings två begreppspar specifik-generell samt konkret-abstrakt (Edling 2006:67ff.). Begreppsparen illustreras i följande matris:

1. Specifika, konkreta referenter: "Pojken åt sin frukost." "Gage arbetade med att föra in en sprängladdning med hjälp av ..."	2. Specifika, abstrakta referenter: "Min idé var bättre än hennes." "F. tar upp de negativa konsekvenserna som stämpling ..."
3. Generella, konkreta referenter: "Islandshästen väger mellan 300 och 450 kg." "Hänvisa till litteraturen enligt vedertagna normer."	4. Generella, abstrakta referenter: "Politiska ideologier utgör ett hot mot den nuvarande regimen." "... ett sätt att närma sig kausalitet."

Figur 1. Begreppsparen konkret-abstrakt och generell-specifik

Specifika-konkreta referenter i kurslitteraturen kan vara *sprängladdning* eller namngivna personer, medan generella-konkreta referenter kan vara *personer*, *krogarna*. *De negativa konsekvenserna* räknas som specifik-abstrakt och *politiska ideologier* som generell-abstrakt referent. *Kausalitet*, ett av de begrepp som studenterna exemplifierade som svårt att förstå och använda, räknas alltså utifrån matrisen som generellt-abstrakt. De register jag räknar med är ett vardagligt, i vilket massmediala texter och kontexter kan sägas ingå, respektive ett vetenskapligt-kriminologiskt.

Abstraktion i läroboken

Hur kan det kriminologiska läroboksspråket se ut? Följande två exempel, hämtade ur kursens introduktionsbok, kan ses som två ytterligheter vad gäller lätt- och svårtillgängligt.

- 5) Den 13 september 1848 inträffade en förfärlig olycka vid ett järnvägsbygge i Vermon, New England. Den 25-årige arbetaren Phineas Gage arbetade som vanligt med att föra in en sprängladdning med hjälp av [...] (Sarnecki 2004:128)
- 6) I detta sammanhang tar Farrington också upp de negativa konsekvenser som stämpling i samband med upptäckten av en brottslig aktivitet kan medföra. Det kausala resonemang som Farrington för utifrån sin multifaktoriella teori kan se ut på följande sätt: [...] (Sarnecki 2004:235)

Exempel 5, som är del i en fallbeskrivning, är till största delen en temporalt ordnad sekvens, med berättande drag, en mänsklig deltagare och processer hämtade från ett vardagligt språk. I exempel 6 presenterar texten i stället en introduktion eller tillämpning av teoretiska begrepp, utan exempelvis kronologi eller mänskliga referenter. En annan skillnad är att de nominala referenterna i exempel 5 är mer konkreta än de i exempel 6. Skillnaden skulle kunna beskrivas som att exempel 5 intar ett vardagligt perspektiv och exempel 6 ett mer vetenskapligt perspektiv, där användande av specialiserade begrepp hör hemma. Är denna variation en förklaring till att texterna upplevs som både lätt- och svårtillgängliga?

Ett exempel på begrepp som studenterna ansåg vara svårt att förstå och använda, var *kausalitet*. Begreppet uppfattades som svårtillgängligt, både vad gäller innebörden som sådan och själva tillämpningen i diskussion av logiska samband av olika slag (se citatet i exempel 4). Begreppet används i läroboken för att reda ut relationer och förhållanden i statistik etc., exempelvis vad gäller sociala kontra biologiska förklaringsmodeller för brottsbenägenhet. Men begreppet förekommer också under i ett avsnitt där man förklarar själva begreppet under egen rubrik, där man förklarar själva begreppet, i syfte att senare kunna använda det i olika resonemang. Exempel 7 är hämtat ur ett kapitel som utreder svårigheter med kausala tolkningar:

- (7) Ändå används sådana studier ibland för att dra kausala slutsatser. [...] Ett sätt att komma något närmare frågan om kausaliteten är att genomföra s.k. longitudinella, prospektiva undersökningar, där man,

som nämnts ovan, återkommer till samma individer vid flera tillfällen. (Sarnecki 2004:124)

Referenterna i exempel 7 är i huvudsak specifika-abstrakta (*kausala slutsatser, frågan, kausaliteten, flera tillfällen*) men också specifika-konkreta (*undersökningar, samma individer*). Men även om *undersökningar* kan sägas höra till ett vardagligt register, används det här specialiserat tillsammans med bestämmningarna *longitudinella* och *prospektiva*. Kontexten säger oss alltså att det rör sig om en konkret referent i ett specialiserat register. Ett textavsnitt som förklarar begreppet blandar specifika-konkreta (*den grekiske filosofen Aristoteles*) och i första hand specifika-abstrakta (*viljestyrd handling, konsekvenser, förhållande, juridiken*) referenter från ett, för den vuxne läsaren, vardagligt register. I texten finns också exempel på specifika-abstrakta referenter från ett specialiserat register (*agentrelaterad kausalitet, skeenderelaterad kausalitet*). Om detta specialiserade register är enbart kriminologiskt är dock osäkert. Det är också relevant att diskutera på vilket sätt *konsekvens, förhållande* och *juridik* kan sägas vara hämtade ur ett vardagligt register. Ett sätt att uttrycka saken är att det handlar om den vuxne studentens ordförråd som tillägnats genom allmän skolgång, tidningsläsande och tv-tittande, inte genom akademiska studier.

Innan jag går över till studenternas egna texter, vill jag återkomma till fallbeskrivningen i exempel 5, som fick inleda avsnittet. Texten i exempel 5 har specifika-konkreta (*järnvägsbygge, Den 25-åriga arbetaren Phineas Gage*) såväl som specifika-abstrakta (*olycka, september*) referenter, hämtade från en vardaglig domän. Referenterna *Den 13 september 1848 i Vernon, New England* och *USA* erbjuder texten en tid och plats som konkretiserar innehållet. Exempel 8 är en fortsättning på den fallbeskrivningen.

- (8) Gage överlevde olyckan och tycktes mirakulöst nog tillfriskna efter behandling på ett närbeläget sjukhus. Från början trodde man faktiskt att han inte fick några men över huvud taget. Det visade sig emellertid senare att hans personlighet förändrades starkt efter olyckan. (Sarnecki 2004:135)

Referenterna i exempel 8 kan huvudsakligen hänföras till kategorin specifika-konkreta (*sjukhus, arbetaren Gage, sprängladdning*), dessutom hämtade ur ett vardagligt register, alternativt specifika-abstrakta (*olyckan, hans personlighet, men, behandling*). De specifika-abstrakta, vardagliga referenterna kategoriseras som just vardagliga utifrån den lokala kontexten – läroboken i sin helhet kan sannolikt sägas vara del i en specialiserad kontext, men jag

tolkar exemplet *personlighet* och *behandling* som att de används inte i sin specifika medicinska eller psykologiska betydelse utan just som del i allmänspråket. Inom exempelvis området differentialpsykologi rymmer däremot begreppet *personlighet* en specifik, specialiserad betydelse som inte är densamma som den vardagliga betydelsen av ordet.

Sammantaget visar exemplet att den kriminologiska läroboken växlar när det gäller grad av abstraktion och dessutom lånar begrepp från andra vetenskapliga fält. Texterna hämtar också referenser från både ett vardagligt register och från ett specialiserat (kriminologiskt-vetenskapligt). Att texten blandar vardagliga, kända företeelser och abstrakta begrepp som dessutom inte självklart associeras till enbart kriminologi, skulle kunna vara en tänkbar förklaring till att studenterna upplever svårigheter i att förstå textens innehåll.

Studenternas användning av begreppet kausalitet

Som beskrivits tidigare uttryckte studenterna på kursen att det abstrakta begreppet kausalitet var svårt att förstå och använda. I diskussionsuppgifterna uppmanades de att kontinuerligt reflektera över litteraturen ur ett par återkommande perspektiv. Hur uttryckte de olika slags orsakrelationer själva, i sina egna texter? I det följande visar jag exempel på detta.

I exempel 9 försöker studenten reda ut olika kausala samband (*alkoholens betydelse för ... alkoholen påverka ...*) utan att för den skull begreppet kausalitet används.

- (9) Jag tycker liksom du att det var intressant att få en förståelse för alkoholens (främst) betydelse för våldsbrottsligheten. Precis som du skriver så är det kanske inte fullt så enkelt att bara minska alkoholkonsumtionen utan det är andra anledningar. Men visst kan alkoholen påverka aggressiviteten, det ser man ju ofta när t.ex. det är stängningsdax för krogarna och alla ska gå hem samtidigt, så känns det som att det varje helg uppstår bråk mellan killar som muckat och kaxat för mycket med varandra. (Studieblogg 2.2 AÖ del 2:1)

Referenterna i exempel 9 kommer huvudsakligen från ett vardagligt register, såväl specifika-abstrakta (*alkoholens betydelse, våldsbrottsligheten, alkoholkonsumtionen*) och generella-abstrakta (*aggressiviteten, anledningar*) som specifika-konkreta (*krogarna, killar*). Det finns även exempel på studenttexter där begreppet används och inte bara kommenteras: "Det inte går att enbart se våldsbrottsligheten som kausalt orsakat av alkoholen och jag

anser att det är viktigt” (Studieblogg 2, Allmän översiktskurs 2, ht-10), även om begreppet kanske inte är helt korrekt använt.

Ytterligare ett studentexempel, ett svar på en tentamensfråga, är följande:

- (10) Detta gäller naturligtvis både skribent och läsare. På ett djupare plan måste vi även fundera över vilken övergripande världsbild (ontologi) vi har, t.ex. om vi menar att tillvaron präglas av grundläggande samband, att A leder till B. En sådan kausalitet är svår att acceptera när det gäller mångfacetterade samhällsförhållanden, men lätt att hamna i om vetenskapssynen (epistemologin) bygger på en positivistisk tradition (Sohlberg/Sohlberg 2009, sid 41). (Allmän översiktskurs 2, tentamenssvar ht -10)

I exempel 10 använder studenten dessutom själva begreppet (*en sådan kausalitet*), tillsammans med referenter som *vetenskapssyn*, *positivistisk tradition* och *epistemologin*, vilka kan sägas tillhöra ett specialiserat register. Begreppet kan förmodligen inte hänföras till ett enbart kriminologiskt register; snarare uttrycker studentens svar ett vetenskapsteoretiskt resonemang i allmänhet. Alla referenter i exemplet är dock inte från ett specialiserat register, utan en del är abstrakta-generella eller abstrakta-specifika referenter från ett vardagligt register (*svagheter*, *plan*, *världsbild* etc.) och specifika-konkreta eller generella-konkreta referenter från ett vardagligt register (*vi*, *skribent*, *läsare*).

Exempel 10 visar alltså på en variation i abstraktionsgraden i studentens tentamenssvar. Den tentamensfråga som exempel 10 svarar på är följande:

- (11) Förhållandet mellan brottslighet och missbruk/bruk av alkohol och narkotika tas upp i flera av era texter. A) Beskriv översiktligt hur sambanden ser ut mellan brottslighet och bruk/missbruk av alkohol respektive narkotika? B) Är det möjligt att påverka brottsligheten genom drogpolitiska åtgärder? I så fall, hur? Finns det några problem med att genomföra sådana åtgärder? Argumentera med hänvisning till litteraturen. (max 2 A4-sidor) (ur hemtentamen Allmän Översiktskurs 2, ht -10)

I tentamensfrågan (exempel 11) efterfrågas en beskrivning av samband och en argumentation för olika drogpolitiska åtgärder. Gemensamt för referenterna är att de kan hänföras till ett för den vuxna läsaren vardagligt register: Referenten *kausalitet* finns inte utskriven i texten, däremot de specifika-abstrakta referenterna *samband* och *förhållande*, som kan sägas tillhöra samma betydelsefält eller innehållslika tema. Instruktionen innehåller dock

inte bara abstrakta referenter (*brottslighet, missbruk, åtgärder, problem*) utan även konkreta (*alkohol, narkotika, litteraturen, texter*). Abstraktionsgraden växlar alltså. Vid en jämförelse mellan exempel 10, som är ett studentsvar, och exempel 11, som är lärarens text, ser vi dessutom att medan läraren använt ett ord för en referent från ett vardagligt register, är det alltså studenten som valt ett ord för en specifik-abstrakt referent hämtad ur ett specialiserat register. Detta trots att man kan tänka sig att det skulle vara läraren som stod för den specialiserade språkanvändningen och studenten som stod för den vardagliga.

Avsnittet nedan sammanfattar resultaten, och därefter diskuteras olika sätt att se på abstraktionens betydelse i texterna.

Diskussion

I en intervju beskriver studenten en svårighet med skrivandet på kursen – det var svårt att skriva självständigt och på sitt eget sätt när lärobokstexten var så pass vardaglig och enkel. Samtidigt ansåg andra studenter att kursen hade ett innehåll som var svårt att tillägna sig. Min inledande fråga handlade om detta: Kan den upplevda svårtillgängligheten å ena sidan, och den upplevda enkelheten å den andra, ha att göra med att graden av abstraktion skiftar i texterna och nominala referenter är hämtade dels ur ett vardagligt register, dels ur ett kriminologiskt-specialiserat?

Analysen av exemplen ur kurslitteratur, instruktioner och studenttexter visar att kriminologisk text, helt i likhet med de texter i samhällsvetenskapliga ämnen som Edling (2006) undersöker, uppvisar flera skiften mellan olika abstraktionsnivåer, det vill säga att texterna innehåller olika grad av abstraktion i olika delar. Den fallbeskrivning jag analyserat innehåller konkreta (specifika och generella) referenter hämtade ur ett vardagligt register, medan abstrakta referenter hämtade ur såväl ett vardagligt som ett specialiserat register används i avsnitt där specialiserade begrepp ska introduceras eller användas.

Som exempel på något som studenterna förväntades kunna diskutera i sina texter valdes kausalitet, eftersom det är ett begrepp som studenterna ansåg vara svårt eller ”knepigt”.

Den fallbeskrivning som analyserats inleder ett av lärobokens kapitel som handlar om orsaker till brottslighet. Det är naturligtvis svårt att säga om det rör sig om en uttalad pedagogisk ambition – att ta avstamp i det konkreta-specifika i tid och rum för att sedan gradvis övergå till det generella-abstrakta, med abstrakta referenter och dessutom begrepp som används

specifikt och inte vardagligt.⁵ Kanske är det helt enkelt typiskt för ämnet att teorier och abstrakta fenomen introduceras med utgångspunkt i konkreta händelser. På så sätt är det näst intill oundvikligt att först redogöra för det konkreta händelseförloppet för att sedan resonera mer abstrakt kring detta. Det handlar i så fall om texten logogenes (Hedeboe 2002), från en lägre till en högre grad av abstraktion. Mitt begränsade material räcker dock inte för att påvisa att hela läroboken faktiskt har ett sådant upplägg; det skulle behövas en analys av läroboken som helhet för att kunna säga detta.

Vad gäller just kausalitet, det begrepp som valts som exempel på svårtillgängligt innehåll, är det däremot värt att nämna att medan tentamensinstruktionen (exempel 11) inte innehåller det specialiserade begreppet kausalitet, så använder åtminstone en student begreppet i sitt svar (exempel 10). Man skulle kunna tänka sig att begreppet är något som läraren introducerar och använder, men här är det i stället studenten som i sin text använder ett abstrakt, specialiserat begrepp som läraren *inte* har ”erbjudit” i sin instruktion.

Ytterligare en aspekt av abstraktion gäller användandet av inferenser vid den egna läsningen och förståelsen av en text. I sin undersökning av gymnasieelevers läsande, resonerar Halleson kring textens processer: När exempelvis processerna i texten är knutna till ett specialiserat register inom en specialiserad domän ställs krav på förkunskaper. Men om kunskapsfältet då är närliggande eller vardagligt för läsaren kan denne, genom att göra nödvändiga inferenser, utnyttja tidigare kunskaper och därigenom förstå den nya texten (Halleson 2011b:61). Detta är ingenting jag undersökt mer systematiskt, men i vissa textexempel råder dock snarare det omvända förhållandet – processerna är visserligen ofta relationella eller verbala (*vara, uppfattas, sägas*), och därmed många gånger abstrakta, men de är knutna till ett vardagligt register. Det råder snarare större variation vad gäller referenternas, det vill säga deltagarnas och vissa omständigheters, abstraktionsgrad. Eventuellt handlar kriminologistudenternas upplevda svårigheter med innehållet om just detta: Där en vardagligt lexikogrammatisk realisering av orsaksrelationer ersätts av ett specialiserat begrepp – *kausalitet* eller *kausalt samband* – kan abstraktionen, eller kanske snarare perspektivbytet, bidra till att innehållet uppfattas som ”lätt att missförstå” och ”knepig” (se citatet i exempel 4).

Detta skulle kunna tolkas som processen att appropriera ett nytt begrepp: I ett övergångssteg uttrycks en semantisk betydelse med ett alterna-

⁵ Dessutom säger inget att den pedagogiska texten behöver ha denna disposition – man skulle lika gärna kunna disponera innehållet så att de teoretiska begreppen presenteras först och det illustrerande exemplet kommer sedan.

tivt, kanske redan känt lexikogrammatiskt begrepp, för att i nästa steg uttryckas med det specifika begrepp studenten har som mål att kunna använda (som naturligtvis uttrycker ett specifikt innehåll som kanske inte går att uttrycka genom en mer vardaglig omskrivning). Det kan i så fall röra sig om en allmän läroprocess – en del i att lära sig något är att börja använda ämnets språk. Kanske används språket något ”fel” eller vagt till en början, men vartefter man får erfarenhet och kunskap inom ämnet eller fältet lär man sig också att använda ämnets språk.⁶

Rimligen finns annat i kriminologikursens texter än abstraktionsgraden som påverkar texternas lättillgänglighet, för den nybörjarstudent som inte mött vetenskaplig text med dess typiska drag (Halliday & Martin 1993:54) tidigare.

Inferenser, som nämnts ovan, kan vara ett sådant exempel. Förmodligen gör vi läsare inferenser inte bara vad gäller processer och nominala referenter, utan även på genrenivå – vi utnyttjar kunskap och erfarenhet av textstruktur och disposition samt genresteg från tidigare kända sammanhang i läsning av nya texter (Reichenberg 2006). Här kan fallbeskrivningen ses som ett tydligt exempel, med sitt berättarperspektiv och sin tydliga kronologi. Avsnitt av mer redogörande eller utredande slag erbjuder inte samma möjlighet till att utnyttja kunskap om en vardaglig, känd genre, vilket enligt resonemanget ovan skulle kunna innebära att de uppfattas som svårare att ta till sig.

I sin modell för analys av abstraktion poängterar Edling kontextens betydelse för en mer nyanserad diskussion om referenters grad av abstraktion (2006). Ytterligare en aspekt av kategoriseringen vardagligt–specialiserat är individuella skillnader. Det kan ses som problematiskt att tudelningen vardagligt–specialiserat inte är mer nyanserad – kanske är det mer fruktbart att utgå från att olika språkanvändare har olika erfarenheter och olika utbyggt ord- och begreppsförråd, och att de därigenom kan växla eller kombinera olika register. Det som den ena ser som ett specialiserat fackord kanske den andra betraktar som del i ett allmänspråkligt register. Den vana tidningsläsaren och debattören har förmodligen en större säkerhet i att läsa och diskutera abstrakta teman och begrepp, än den som är en mindre van läsare av debattartiklar i morgontidningen. Detta bidrar till en trubbighet i kategori-

⁶ I en studie av Arnseth och Säljö (2005) undersöks hur deltagare på en kurs förväntas använda vetenskapliga kategorier i sitt arbete med en rapport, och man diskuterar just i termer av appropriering av begrepp och insocialisering i ett vetenskapigt arbetssätt vilka svårigheter deltagarna har när det gäller att använda begreppen som lärlplattformen organiserar arbetet kring.

seringen. Styrkan i betoningen av kontexten ligger dock i att låta användandet och sammanhanget styra kategoriseringen – det abstrakta begreppet *tanke* kan i ena situationen användas vardagligt, i andra situationen som ett specifikt, filosofiskt begrepp. Det inom en kriminologisk kontext specifika ordet *gärningsman* används i en fiktiv tv-serie, när vi i vår vardag slår oss ner i tv-soffan. Eller, såsom det uttrycks i inledningens citat: kriminologjämnets innehåll och dess relation till det omgivande samhället är något ”vi blir varse om dagligdags, när vi konsumerar media, oavsett form”.

Litteratur

- Arnseth, Hans Christian & Roger Säljö 2005. Making sense of epistemic categories. Analysing student's use of categories of progressive inquiring computer mediated collaborative activities. *Journal of Computer Assisted Learning* 23 (5). S. 425–439.
- Coffin, Caroline & Ann Hewings 2005. Engaging electronically. Using CMC to develop students' argumentation skills in Higher Education. *Language and Education* 19 (1). S. 32–49.
- Coffin, Caroline 2010. Language support in EAL contexts. Why systemic functional linguistics? *NALDIC Quarterly* 8 (1). S. 2–5.
- Edling, Agnes 2006. *Abstraction and authority in textbooks*. (Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Linguistica Upsaliensia 2.) Uppsala: Institutionen för lingvistik och filologi, Uppsala universitet.
- af Geijerstam, Åsa 2006. *Att skriva i naturorienterade ämnen i skolan*. (Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Linguistica Upsaliensia 2) Uppsala: Institutionen för lingvistik och filologi, Uppsala universitet.
- Gibbons, Pauline 2010. *Lyft språket, lyft tänkandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Halleson, Yvonne 2011a. Abstraktion i en DN-ledare. I: Per Holmberg, Anna-Malin Karlsson & Andreas Nord (red.), *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedts. S. 39–52.
- Halleson, Yvonne 2011b. *Högpresterande gymnasieelevers läskompetenser*. (Studier i språkdidaktik 6.) Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Halliday, M.A.K. 1998. Things and relations. Regrammaticing experience as technical knowledge. I: J.R. Martin & Robert Veel (red.), *Reading science. Critical and functional perspectives on discourses of science*. London: Routledge. S. 185–235.
- Halliday, M.A.K. & J.R. Martin 1993. *Writing science. Literacy and discursive power*. London: Falmer Press.
- Halliday, M.A.K. & Christian M.I.M. Matthiessen 2004. *An introduction to functional grammar*. 3 uppl. Reviderad av Christian M.I.M. Matthiessen. London: Arnold.

- Hedeboe, Bodil 2002. *Når vejret læser kalenderen... – En systemisk funktionel genreanalyse af skrivepædagogiske forløb*. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Knutsson, Ola, Mona Blåsjö, Stina Hållsten & Petter Karlström 2012. Identifying different registers of digital literacy in virtual learning environments. *The Internet and Higher Education* 15 (4). S. 237–246.
- Macken-Horarik, Mary 1996. Literacy and learning across the curriculum. Towards a model of register for secondary school teachers. I: Ruqaiya Hasan & Geoffrey Williams (red.), *Literacy in society*. London/New York: Longman. S. 232–278.
- Macken-Horarik, Mary, Linda Devereux, Christine Trimmingham-Jack & Kate Wilson 2006. Negotiating the territory of tertiary literacies: A case study of teacher education. *Linguistics and Education* 17 (3). S. 240–257.
- Magnusson, Ulrika 2011. *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolår*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Martin, J.R. 1997. Analysing genre. Functional parameters, I: Frances Christie & J.R. Martin (red.), *Genres and institutions. Social processes in the workplace and school*. London: Pinter.
- Nygård, Pia Larson 2011. *Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Nord, Andreas 2013. Svårförklarlig likhet? Om kontextförståelse och journalistiska drag i reklamtexter. I: Stina Hållsten, Hanna Sofia Rehnberg & Daniel Wojahn (red.), *Text, kontext och betydelse. Sex nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik*. Huddinge: Södertörns högskola. S. 33–51.
- Reichenberg, Monica 2006. Att läsa mellan och bortom raderna. I: Louise Bjar (red.), *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur. S. 213–261.
- Schlepppegrell, Mary (2010). Functional grammar in the classroom. I: Mikael Olofsson (red.), *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Nationellt centrum för svenska som andraspråk, Stockholms universitet. S. 79–94.

Textmaterial

- Sarnecki, Jerzy 2004. *Introduktion till kriminologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Studiebloggar från Grundkurs i kriminologi, Allmän översiktskurs 1 och Allmän översiktskurs 2.
- Lärarkommentar till studieblogg 2, Allmän översiktskurs 1, ht 2010.
- Instruktion till hemtentamen i Allmän översiktskurs, ht 2010 fråga 1.
- Studentsvar på fråga 1, tentamen i Allmän översiktskurs, ht 2010.
- Utvärderingsenkät efter Allmän översiktskurs 1, ht 2010.

Studentintervjuer:

1 maj 2010; 2 maj 2010; 3 maj 2010; 4 november 2010. Cirka 45 min per intervju.

Intervju med ämnesföreträdare: 3 april 2012, cirka 1 timme.

Intervju med kurslärare 1 oktober 2010, cirka 1 timme. 4 april 2011, cirka 45 min.

Intervju med kurslärare 2: 6 oktober 2010, cirka 1 timme.