

Skrivundervisning i gymnasieskolan

Skrivundervisning i gymnasieskolan

Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen

Pernilla Andersson Varga



© Pernilla Andersson Varga, 2014.

ISBN 978-91-7346-803-9 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-804-6 (pdf)

ISSN 0436-1121

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och läraryrkning, Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och läraryrkning, CUL
Forskerskolan i utbildningsvetenskap. www.cul.gu.se
Doktorsavhandling 40

CUL inrättades 2004 och har som uppgift att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och läraryrkningen.

Forskerskolan är fakultetsövergripande och drivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i läraryrkningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommunala skolhuvudmän och högskolor

Detta avhandlingsarbete är finansierat av Utbildningsförvaltningen i Göteborg.

Avhandlingen finns även i fulltext på:
<http://hdl.handle.net/2077/37061>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:
Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till
acta@ub.gu.se

Foto: Susanne Staf

Tryck:
Ineko AB, Källered 2014

Abstract

Title: Teaching writing in upper secondary school. The role of the subject of Swedish in social reproduction.

Author: Pernilla Andersson Varga

Language: Swedish with an English summary

ISBN: 978-91-7346-803-9 (tryckt)

ISBN: 978-91-7346-803-6 (pdf)

ISSN: 0436-1121

Keywords: writing repertoire, instruction, Bernstein, framing, horizontal and vertical discourse, teachers' conceptions, vocational, social class

The importance of developing a literacy characterized by the ability to analyse, reason and communicate, in order to it make possible to have an impact on society, is emphasized in international and national educational policy documents.

This study explores the writing repertoires that are made available to upper secondary school students in the school subject of Swedish. The results reveal a differentiation between the teaching of writing to students on academic programmes and vocational programmes, even though the students study the same course, with the same goals to be attained, at the same school. Students on academic programs are given the opportunity to produce expository and argumentative texts moving in a vertical discourse, whereas texts produced by vocational students mainly move in a horizontal discourse, and typically involve reproducing facts. However, the study also provides an example of interruption of social reproduction – the vocational business and administration students are offered a strongly framed curriculum characterized by explicit instructions that meet the requirements of the syllabus and the final national test.

It is evident that the teaching of writing is affected by the students' social class and gender, and that the educational system itself produces inequality by having low expectations of the performance of vocational students, in particular that of working-class young men. The implications of the study are that there is a need to challenge school actors' ideas about vocational students and a need for teachers to develop didactic tools to meet the demands of this category of students.

Innehåll

ABSTRACT	5
INNEHÅLL.....	7
Förord	13
KAPITEL 1. BAKGRUND	15
Inledning.....	15
Gymnasiereformen Gy94	17
Svenskämnet i ett historiskt perspektiv.....	20
Gymnasieskolans svenskämne(n) under senare delen av 1900-talet	21
KAPITEL 2. FORSKNING OM SKRIVANDE OCH SKRIVUNDERVISNING	23
En översiktsbild av skrivforskning.....	23
Hur förmågan att skriva längre texter utvecklas	24
Hur undervisa om skrivande – två divergerande synsätt.....	25
Den implicita vägen.....	25
Den explicita vägen.....	27
Forskning om skrivandet inom svenskämnet	29
En kort tillbakablick	29
Högstadieskrivandet under 2000-talet	30
Skrivandet i gymnasieskolans kärnämne svenska	31
Bedömningen av elevers texter	34
Forskning kring differentiering av kärnämnens undervisning.....	36
Studiens syfte och frågeställningar	40
KAPITEL 3. BERNSTEINS KODTEORI OCH MODERSMÅLSÄMNETS VERTIKALITET.....	43
Bernsteins kodprojekt	43
Begränsad och elaborerad kod – språkbruk i olika kontexter	44
Klassifikation och inramning – makt och kontroll.....	45
Pedagogisk diskurs.....	46
Den pedagogiska apparaten – en modell över reproduktionen	47
Horisontell och vertikal diskurs	49
Vertikala diskurser som hierarkiska eller horisontella kunskapsstrukturer.....	52
Modersmålsämnet som vertikal diskurs	53

KAPITEL 4. MATERIAL OCH METOD	55
Val av skola, program, klass, lärare och elever.....	55
Tillträde till fältet.....	57
Skogsvallagymnasiet.....	58
Karakteristika för de fyra studerade gymnasieprogrammen.....	58
Svensklärarna och de fyra studerade klasserna	60
Eva och elklassen.....	60
Hanna och handelsklassen.....	61
Sara och samhällsklassen.....	62
Niklas och naturklassen.....	63
Den empiriska metoden.....	64
Lektionsobservationerna.....	65
Fältsamtal och intervjuer.....	67
Skrivuppgifter och elevers texter	69
Reflexivitet.....	71
Forskningens påverkan	72
Etiska överväganden.....	73
Analysmetod.....	74
Genrer i skrivuppgifterna och i elevernas texter.....	76
Textaktiviteter.....	77

KAPITEL 5. SKRIVERBJUDANDENA - SKRIVUPPGIFTERNA I DE FYRA KLASSERNA⁸³

Det officiella rekontextualiseringsfältet om skrivandet i kursen svenska B83	
Skrivuppgifterna i de fyra klasserna.....	85
Den samlade bilden av skrivuppgifterna.....	85
Skrivuppgifterna i respektive klass	87
Erbjudna skrivuppgifter i elklassen	88
Innehåll, genrer och förväntade textaktiviteter i elklassens	
skrivuppgifter.....	89
Analys av fyra skrivuppgifter i elklassen	91
Eva om skrivundervisningen i elklassen	96
Erbjudna skrivuppgifter i handelsklassen.....	100
Hanna om skrivundervisningen i handelsklassen	100
Skrivuppgifterna i handelsklassen.....	104
Innehåll, genrer och förväntade textaktiviteter i handelsklassens	
skrivuppgifter.....	106
Analys av fyra skrivuppgifter i handelsklassen	108

Diskussion om skrivuppgifter erbjudna på de båda yrkesförberedande programmen	115
Erbjudna skrivuppgifter i samhällsklassen	116
Innehåll, genrer och förväntade textaktiviteter i samhällsklassens skrivuppgifter.....	118
Analys av två skrivuppgifter i samhällsklassen	120
Sara om skrivundervisningen i samhällsklassen	123
Erbjudna skrivuppgifter i naturklassen	126
Niklas om skrivundervisningen i naturklassen	126
Skrivuppgifterna i naturklassen	128
Innehåll, genrer och förväntade textaktiviteter i naturklassens skrivuppgifter.....	129
Analys av två erbjudna skrivuppgifter i naturklassen	130
Diskussion om skrivuppgifter erbjudna på de båda studieförberedande programmen	133
Sammanfattande diskussion av de erbjudna skrivuppgifterna	134
Rekontextualiseringen av skrivandet i de fyra klasserna	134
Lärarnas förprogrammerade attityder	140
KAPITEL 6. SKRIVERÖVRANDENA – ELEVERNAS PRODUCERADE TEXTER	143
Skriverövranden på de båda yrkesförberedande programmen	143
Texter om äldre litteratur	144
Texter om samtida litteratur	148
Att som yrkesprogramselev skriva om äldre och samtida litteratur	153
Texter med ett ämnesövergripande innehåll	154
Texter där eleverna själva valt innehåll.....	158
Att som yrkesprogramselev skriva om ett ämnesövergripande och ett eget valt innehåll.....	162
Skriverövranden på de båda studieförberedande programmen.....	162
Texter om äldre litteratur	163
Texter med ett eget valt innehåll.....	167
Att som elev på studieförberedande program skriva om äldre litteratur och ett eget valt innehåll	171
Sammanfattande diskussion om skriverövrandenas vertikalitet	171
KAPITEL 7. BEDÖMNINGEN OCH BRUKET AV ELEVERNAS TEXTER	175
Bedömning	176

Uppnåendemål och betygskriterier för skrivande i kursen svenska B.177	
Bedömningen i elklassen.....	179
Eva om bedömning i elklassen.....	180
Bedömningen i handelsklassen	181
Hanna och handelseleverna om bedömning	185
Bedömningen i samhällsklassen.....	185
Sara och samhällseleverna om bedömning	188
Bedömningen i naturklassen	190
Niklas och natureleverna om bedömning.....	192
Sammanfattande diskussion av textbedömningen.....	193
Elevernas texter – mer än underlag för bedömning.....	195
Textbruket i naturklassen.....	196
Textbruket i samhällsklassen	198
Textbruket av texter på de båda yrkesförberedande programmen.....	199
Sammanfattande diskussion av textbruket i de fyra klasserna.....	200
KAPITEL 8. DET NATIONELLA PROVET – SKRIVUNDERVISNINGENS NAV	203
Det nationella provets möjligheter och problem.....	203
Skrivdelen i det nationella provet vårterminen 2010.....	204
Förberedelser inför och genomförandet av det nationella provets skrivdel.....	207
Förberedelserna i elklassen	208
Genomförandet illustrerat genom Eriks provlösning	212
Elevernas och Evas reflektioner efter genomfört nationellt prov	215
Förberedelserna i handelsklassen	217
Genomförandet illustrerat genom Hedvigs provlösning.....	218
Hannas reflektioner efter genomfört nationellt prov	220
Förberedelserna i naturklassen	220
Genomförandet illustrerat genom Ninas provlösning	222
Naturelevernas reflektioner om det genomförda nationella provet	224
Förberedelserna i samhällsklassen	224
Genomförandet illustrerat genom Stinas uppgiftslösning	225
Saras och samhällselevernas reflektioner om det nationella provet	227
Det nationella provet jämfört med vad undervisningen erbjuder	228
Det nationella provets betydelse för erbjuden skrivundervisning	231
KAPITEL 9. SLUTSATSER OCH DISKUSSION	233
Studiens huvudsakliga resultat	233

Skrivundervisningen sedd genom den pedagogiska apparaten	234
Distributionen	235
Rekontextualiseringen	235
Utvärderingen.....	236
Lärarnas olika föreställningar om och förväntningar på eleverna	237
Sambandet mellan elevernas (samhälls)klass och erbjuden skrivundervisning.....	238
Svenskämnets betydelse för utvecklingen av elevernas skrivrepertoarer .	241
Svenska som potentiellt demokratiämne	243
Studiens implikationer.....	245
Avslutande kommentarer.....	247
SUMMARY	251
Chapter 1. Background	251
Chapter 2. Previous research.....	251
Aim and research questions.....	252
Chapter 3. Theory.....	253
Chapter 4. Material and methods	253
Chapters 5 – 8. Results.....	254
Chapter 9. Conclusion and Discussion.....	257
REFERENSER	261
BILAGOR	273
Bilaga 1. Medgivande.....	273
Bilaga 2. Samtalsguide lärarintervju 1.....	274
Bilaga 3. Enkät genomförd i handelsklassen kring skrivandet i kursen svenska B	275
Bilaga 4. Översikt över samtliga erbjudna skrivuppgifter.....	276
Bilaga 5. Bedömningsmatris till uppgift 11 <i>Fettpärlan/Smycket</i> i handelsklassen.....	280
Bilaga 6. Instruktion till uppgift 9 Bokredovisning i handelsklassen	281
Bilaga 7. Bedömningsmatris för skrivuppgiften Makt och demokrati	283
Bilaga 8. Bedömningsmatris för skrivuppgiften <i>Candide</i>	284
Bilaga 9. Intervjuguide elevintervjuer.....	285
Bilaga 10. Instruktion och bedömningsmatris till uppgift B7: Nätdejting (vt 2010).....	286

Bilaga 11. Instruktion och bedömningsmatris till uppgift B1: I nöd och lust (vt 2010).....	287
Bilaga 12. Instruktion och bedömningsmatris till uppgift B7: Ensamhet – isolering eller frihet? (ht 2009)	288

Förord

Åtta år av forskarutbildning på halvtid är till ända. Avhandlingstextens sista version är skriven, och det känns både skönt och lite tomt. Under denna bildningsresas gång, och före dess början, har ett antal personer haft stor betydelse för mig. Initialt var två personer särskilt viktiga för mitt intresse för svenskdidaktik. Den första var Staffan Thorson som involverade mig i sitt forskningsprojekt om läsning och sedan anställde mig inom lärarutbildningen i Göteborg. Den andra var Monica Ågren som höll i den inspirerande vidareutbildningen i svenskdidaktik under kvällstid på Pedagogin i Mölndal.

Under forskarutbildningsåren 2006-2014 har jag parallellt arbetat halvtid i Göteborgs kommun. Tack till stadens utbildningsförvaltning som har finansierat mina doktorandstudier, och tack till min dåvarande rektor Reinhold Svensson på Munkebäcksgymnasiet, som rekommenderade mig. Tack 'gamla sköna' kollegor, och elever på Munkebäck. Mina 13 år där har satt djupa spår på många sätt. Under forskarutbildningen har jag arbetat på Angeredsgymnasiet, och sedan 2010 är jag anställd på Center på skolutveckling. Tack till kollegor på dessa båda arbetsplatser för stöd och uppmuntran, och ett särskilt tack till min chef på CfS, Jan Mellgren, för visad förståelse när jag behövt lite längre skrivperioder för att färdigställa detta projekt. Tack också alla trevliga kollegor på IDPP vid GU där jag varit placerad under doktorandåren. Tack till forskarskolan CUL och till ledare och doktorander inom temat LTS - lärande, text och språk.

Ett särskilt stort tack vill jag rikta till informanterna på Skogsvallagymnasiet – eleverna, men främst lärarna "Eva", "Hanna", "Niklas" och "Sara", som jag fick (för)följa under två års tid. Ni tog er tid, ni delade generöst med er av ert material, men också era tankar om att vara svensklärare. Jag hoppas att ni fick något tillbaka också.

När det gäller själva avhandlingsarbetet har förstås handledarnas roll varit avgörande. De första åren var Margreth Hill min enda handledare – tack för kloka råd både vad gäller själva studien, men även på det mer privata planet när det var skakigt. Sedan kom Per Holmberg in i bilden som biträdande handledare, och Maj Asplund Carlsson övertog uppdraget som huvudhandledare. Per, du har en alldeles särskild analytisk förmåga – dina tankar kring min studie som du förmedlat med tålmod och vänlighet har betytt oerhört mycket. Maj, du har ju varit med längst, och det har varit ett nöje att vara din

doktorand. Du är en av de minst ångestframkallande personer jag har träffat och du har förmågan att se 'de stora linjerna', inte problem. Hela tiden har du fått mig att känna att du tror på min avhandling. Tack för gemensamt paperskrivande inför och presentationer på internationella konferenser. Och tack inte minst för Bernsteinkursen. När Per var tvungen att kliva av handledningsuppdraget blev Marianne Dovemark först biträdande handledare, för att sedan ta över huvudhandledarskapet under det sista året. Tack för insiktsfulla och kritiska tankar och för flera noggranna granskningar av avhandlingstexten. Din insats har gjort skillnad! Tack också till Lotta Bergman för diskussionen av mittseminariemanus, och till Kjell Lars Berge för många värdefulla synpunkter på slutseminarietexten.

Tack till Susanne Staf, kollega och vän under många år på Munkebäck, IDP/IDPP och nu på Cfs för långvarigt och kul samarbete, och för läsning av och synpunkter på avhandlingsmanus. Tack till Mikael Nordenfors för manusläsning och många och ibland långa samtal om min studie. Du är nog den mest intresserade och initierade svensksdidaktiker jag känner. Tack Eva Olsson och Ann-Marie Eriksson för sällskap och 'pep-talk' på hemmaplan och på konferenser och skrivläger. Tack till Anna-Lena Lilliestam, kollega på gymnasiet och senare även rumskamrat på doktorandrummet, för allmän klokskap. Och tack till Mats Widigson, kollega först på Angeredsgymnasiet och sedan på Cfs. Det har varit roligt att arbeta och skriva tillsammans – och att ha någon att tjata hål i huvudet på. Tack också för tålmodig hjälp med layouten av själva avhandlingstexten.

Tack också vänner utanför skolan och akademien för att ni förgyller tillvaron på olika sätt. Till sista några ord till familjen. Min mamma Britt har genom livet alltid, på sitt eget lite kärva sätt, varit ett stöd för mig. Hon ville att jag skulle utbilda mig, men trodde kanske att det skulle stanna vid ämneslärarutbildningen. Det gjorde det inte. Min pappa Sven, som dog redan 2002, hade nog varit lite stolt över sin "doter", även om han stundom skämtsamt kallade mig för "akademikerjävel" när han ansåg mig vara för diskussionslysten. Mina söner David och Love – ni är de personer som betyder allra mest för mig. Under de åtta år när jag har doktorerat har ni gått från att vara barn till unga män. Tack Joa, för att du är en sådan fin pappa till dem.

Göteborg i oktober 2014

Pernilla Andersson Varga

Kapitel 1. Bakgrund

Learning is driven by what teachers and pupils do in classrooms.
(Black & Wiliam, 1998)

Inledning

Språkandet, det muntliga och det skriftliga, hänger intimt samman med tänkandet och lärandet. För att äga sådan språklig handlingskraft att man har makt över sitt eget liv och eget lärande räcker inte bara grundläggande läs- och skrivfärdigheter. Det vill till mer än att kunna läsa av, läsa fort och stava rätt – det vill också till att man läser och skriver på ett sådant sätt att världen blir tolkningsbar. Den som inte kan läsa, skriva och tala så att tillvaron blir mer begriplig och därmed också möjlig att påverka är på många avgörande sätt utestängd från samhällsgemenskapen. Därför är det ett av förskolans och skolans viktigaste ansvar att alla barn och unga oavsett sociala, kulturella eller andra förutsättningar under sina år i förskola och skola får utveckla en bild av sig själva som skriftspråkliga och utveckla en så god språklig tillit att språket blir en kraft både i läroprocesserna i skola och utbildning och i deras liv. Detta är en grundläggande rättvis- och demokratifråga. (Läs- och skrivkommittén, 1997 s. 15)

Andemeningen i citat ovan handlar om språkets avgörande roll för vår förståelse av tillvaron, och läsandets och skrivandets potential att ge individen makt över sitt liv och förutsättningar för att delta i samhällslivet. Vidare understyks skolans ansvar för att alla elever, oavsett bakgrund, ges möjlighet att utveckla sin skriftspråkskompetens. OECD har tagit fram ett urval av transversala – tvärgående – nyckelkompetenser, som rimmar väl med Läs- och skrivkommitténs tankar ovan. Tre huvudområden lyfts fram, där det första handlar om betydelsen av att behärska verktyg som språk och IKT. Att kunna använda talat och skrivet språk innebär mer preciserat att kunna analysera, resonera och kommunicera på ett effektivt sätt så att individen kan ”lägga fram, lösa och tolka problemställningar i en mängd olika områden” (DeSeCo, 2005 s. 3, min översättning). Vidare betonas nödvändigheten av att kunna hantera mentala uppgifter som går bortom basal reproduktion av ackumulerad kunskap (DeSeCo, 2005 s. 8). Att vara litterat på en relativt hög nivå, det vill säga att vara en kompetent lyssnare, läsare, talare och skribent handlar alltså enligt OECD inte enbart om att kunna förstå texter eller att tala och skriva

väl, utan en väl utvecklad litteracitet ses som en förutsättning för individen att kunna hantera en mängd olika situationer i vuxenlivet – och som en premiss för ett mer avancerat tänkande och för förmågan att kommunicera sina tankar i olika situationer.

I denna avhandling undersöks en viktig aspekt av unga människors litteracitet, närmare bestämt de skrivrepertoarer som gymnasieelever erbjuds att utveckla inom svenskämnet, eftersom detta ämne har huvudansvaret för elevers skrivutveckling i den svenska kontexten. Med skrivrepertoarer avses de olika typer av texter som eleverna producerar vad gäller innehåll och genrer. Om vad skriver eleverna, och kanske ännu mer intressant – vilka syften har deras texter? Kommunikation, reproduktion eller påverkan? Eller finns andra syften? Som påpekas i DeSeCo-rapporten handlar individens skrivkompetens inte enbart om att kunna producera texter – att skriva för skrivandet egen skull - utan skrivförmågan ses som inflätad i de andra literacitetskompetenserna. Det handlar om att hantera relativt avancerade mentala processer och om att kunna kommunicera tankar med andra. Frågan är om skrivundervisningen ger eleverna möjlighet att göra detta?

I avhandlingen följer vi den skrivundervisning som erbjuds i fyra klasser på olika gymnasieprogram. Eftersom studiens övergripande forskningsfråga gäller erbjudna skrivrepertoarer inom svenskundervisningen kommer elevernas svensklärares undervisning i fokus, och i viss mån också själva svenskämnet.

I debatten om skolan läggs alltmer fokus på elevers performativitet (Ball, 2003). Svenska elevers prestationer mäts i internationella test som PISA¹, TIMSS² och PIRLS³, och i inhemska nationella prov. Jämförelser görs mellan länder, och nationellt mellan skolor och städer. Mindre uppmärksamhet i skoldebatten och inom den utbildningsvetenskapliga forskningen har riktats mot själva undervisningen, som ibland refereras till som 'the black box' (Black & Wiliam, 1998; Skolinspektionen, 2010; Norlund, 2011; Åman, 2011). Jag menar att det är mindre intressant att enbart mäta resultat på internationella test eller inhemska nationella prov, om vi inte också studerar vägen fram till dessa prövningar, alltså hur själva undervisningen ser ut." A focus on

¹ Programme for International Student Assessment. Mäter 15-åringars prestationer i matematik, naturvetenskap och läsförståelse

² Trends in International Mathematics and Science Study. Mäter elevers prestationer i matematik och naturvetenskap i årskurserna fyra och åtta.

³ Progress in International Reading Literacy Study. Undersöker läsförmågan hos elever i årskurs 4.

standards and accountability that ignores the processes of teaching and learning in classrooms will not provide the directions that teachers need in their quest to improve” (Stigler & Hierbert, 1997). Föreliggande studie kan förhoppningsvis kasta något slags ljus på denna svarta låda – i detta fall på skrivundervisningen under kursen svenska B. Visserligen behandlas även den skriftliga uppgiften inom det nationella provet i svenska B, men det är vägen fram till denna prövning som är mest central i avhandlingen.

Gymnasiereformen Gy94

Den svenska gymnasieskolan reformerades under tidigt 1990-tal. Även i denna reform betonades betydelsen av en högt utvecklad litteracitet. Det allra första uppnåendemålet som formulerades i läroplanen Lpf94 (Skolverket, 2006a) fastslog att eleven efter avslutade gymnasiestudier kan ”uttrycka sig i tal och skrift så väl att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet och för fortsatta studier”.

Gymnasiereformen motiverades i propositionen *Växa med kunskaper* (Sverige. Regeringen, 1990) med att ungdomar behövde förberedas för ett icke helt förut-bestämt yrkesliv, för eventuella fortsatta studier genom att utbildningen gav allmän behörighet till högskolan, och för ett aktivt och ansvarsfullt deltagande i samhället. Detta trehövdade uppdrag gjorde gymnasieskolans uppdrag både komplext och delvis motsägelsefullt (Wallin 1997, Lundahl, 2008).

Skolverkets dåvarande generaldirektör Ulf P Lundgren rättfärdigade det reformerade gymnasiet i skriften *Skola för framtiden – tankar bakom gymnasie-reformen*, som främst riktade sig till lärare och skolledare, med att:

....samhällsutvecklingen ställer nya krav på skolan. Politiska, ekonomiska, sociala och tekniska förändringar ändrar förutsättningarna på arbetsmarknaden snabbt och radikalt. Ungdomar måste ha både större bredd och djup i sina kunskaper för att få tillträde till många arbetsuppgifter och utbildningar (Skolverket, 1996 s.3).

I skriften fastslogs arbetsmarknadens ständiga förändring som kräver att ungdomar utbildas till att vara verksamma i ett yrkesliv präglad av flexibilitet och beredskap för kompetensutveckling. Tydliga signaler gavs om en framtida minskad uppdelning av arbetsmarknaden ...”gränser mellan yrken suddas ut och uppdelningen arbetare och tjänsteman försvinner alltmer” (s.5). Lundgren lyfte också fram reformens lokala frirum som innebar att lärare och elever

gavs större frihet och betydligt ökat inflytande över sitt arbete, och poängterade särskilt elevers rätt till inflytande över undervisningen. Samtidigt understryktes att gymnasieskolans nya läroplan, Lpf94, innebar utmaningar. Den främsta låg, enligt Lundgren, i att lämna den trygghet som tidigare funnits med givna direktiv om vad som skulle studeras, och hur, samtidigt som en likvärdig skola skulle skapas.

Om de för samtliga gymnasieprogram obligatoriska kärnämnen som introducerades i samband med reformen skriver Lundgren att de medför nya krav på skolan, bland annat ett pedagogiskt nytänkande och samarbete mellan lärare:

”Det faktum att samtliga elever oavsett programtillhörighet nu studerar kurser med samma kunskapsmål väcker diskussioner bland lärare om val av stoff, arbetssätt och arbetsformer som aldrig förr. En lugnare studietakt, anpassade arbetsformer, mer samverkan och en tydligare avspiegling av programmets karaktär i kärnämnen är vägar som prövas” (s. 6).

Lundgren poängterade att de treåriga gymnasieutbildningarna inte fick innebära en ambitionssänkning, utan att reformens syfte snarare var att höja kompetensnivån hos eleverna. Vidare underströks att länkar borde byggas både mot avlämnande skolform, grundskolan, och nästa skolform, högskolan.

Gymnasiereformen Gy94 innebar att svenskämnet⁴ blev ett av åtta obligatoriska kärnämnen. Ämnet blev också det mest omfattande kärnämnet. De båda kärnämneskurserna, svenska A och svenska B innefattade sammanlagt 200 poäng, och studerades av samtliga elever, inte sällan under hela gymnasietiden. Kursen svenska B avslutades med ett obligatoriskt nationellt prov där den huvudsakliga uppgiften var att pröva elevers förmåga att producera texter av framför allt diskursiv karaktär.

Jag anser det vara särskilt intressant att studiens övergripande forskningsfråga som gäller elevers möjligheter att utveckla sina skrivrepertoarer – undersöks under tiden 1994-2011 då Gy94 var aktuell eftersom reformen innebar en svagare gränsdragning mellan yrkesförberedande och studieförberedande program. En av intentionerna i reformen var att förändra distributionen av kunskap mellan olika kategorier av elever, eftersom också yrkesförberedande program gav allmän högskolebehörighet. Gymnasiereformens syfte var att alla elever, oberoende av program, skulle erbjudas undervisning som utgick från samma styrdokument i de för alla programmen

⁴ Alternativt svenska som andra språk

gemensamma kärnämnen, något som var unikt inte bara i Sveriges utbildningstradition, utan i hela världen. Ett sätt att hantera uppdraget, från Skolverkets sida, var att formulera förhållandevis implicita kursplaner för kärnämnen och därmed ge lärare stort frirum att tillsammans med elever utforma undervisningen. Det underströks att vägen fram till de för samtliga elevers gemensamma uppnåendemål, alltså hur lärare och elever utformade innehåll och form för arbetet inom de olika kärnämnen, kunde se olika ut.

Redan 1996, två år efter reformens genomförande, utvärderades den nya gymnasieskolan i delbetänkandet *Den nya gymnasieskolan – hur går det?* (SOU 1996:1). Här konstaterades att legitimiteten för de gemensamma kärnämnen kvarstod, men att problem fanns med i vilken utsträckning olika aktörer inom skolan tagit till sig skälen bakom utbildningsreformen och hur undervisningen i framför allt kärnämnen genomfördes:

[...]det finns fortfarande skolledare och lärare som anser att man inte kan ha samma krav på elever som går på program med yrkesämnena och elever som går på samhällsvetenskapligt och naturvetenskapligt program” (SOU 1996:1, s.41).

Man skriver att det finns aktörer som helt enkelt inte accepterat reformen, medan andra försöker leva upp till den, trots upplevda svårigheter. Vidare påpekas i delbetänkandet att det faktum att 98 procent av alla ungdomar går i gymnasieskolan, kan innebära en stor omställning för de lärare som undervisat på de tidigare teoretiska linjerna då gymnasieskolan fortfarande var en urvalsskola. Dock lyfter man fram att lärare som omprövat sina arbetsmetoder också lyckas få intresserade och framgångsrika yrkesprogramselever:

[...]skolledare och lärare som tar elevernas behov som utgångspunkt – deras behov av kunskaper och sociala situation - är oftare beredda att ompröva sina arbetsmetoder och finna nya vägar att nå målen (SOU 1996:1, s. 48).

Kommittén understryker att framgångsrika lärare – det vill säga lärare vars elever når målen - utgår från gällande kursplaner och inte från gamla styrdokument. Det antyds att en del av problematiken med reformen ligger hos somliga av skolans aktörer - skolledare och lärare - som har haft svårt att anpassa verksamheten till reformen. Problemen ligger i svårigheten, eller obenägenheten, att anpassa undervisningen till ”nya elevgrupper” – och inte hos eleverna, som dessa aktörer tenderar att ge skulden (SOU 1996:1, s. 48).

Svenskämnet i ett historiskt perspektiv

Traditionellt sett har svenskämnet, och därmed svensklärarna, haft det övergripande ansvaret för elevers språkutveckling, och det är det ämne där eleven i huvudsak får undervisning i skrivande. För att förstå varför ämnet, och skrivandet inom det, ser ut som det gör, tecknas nedan en kort bakgrund av svenskämnets historik.

Sedan svenskämnet infördes i den svenska skolan under 1800-talet har ämnets språksyn och metodik, liksom de pedagogiska målen, präglats av synsättet att kunskaper om språket är viktigare än användningen av språket, och språkets form har fokuserats snarare än dess funktion (Thavenius, 1981; Hansén, 1988). Ända fram till och med 1960-talet framstod svenskämnet som ett rent färdighetsämne. Ett annat historietypiskt drag hos skolämnet svenska är differentiering – att olika kategorier av elever har erbjudits olika slags svensk-ämnen. Under 1960-talet hade flera svenskämnen utvecklats på grundskolans högstadium som utgick från en och samma kursplan. Där fanns en ren gymnasieförberedande linje där undervisningen liknade realskolans svenskämne, med schemalagda uppsatsskrivningar, grammatik och läsning med litteraturhistorisk orientering. Samtidigt erbjöds elever på den teknisk-praktiska linjen en svenskundervisning präglad av mekanisk träning av formell karaktär; rättstavning, språkbyggnadsövningar, ordkunskap och lästräning. Eleverna, och då främst arbetarbarnen, skulle erbjudas skriv- och samtalshyfs. Begreppet språkutveckling diskuterades inte (Dahl, 1999).

Under 1970-talet började svenskämnet diskuteras som ett kommunikationstekniskt ämne. Ambitionen var att eleverna skulle försättas i mer autentiska kommunikationssituationer och läras sända ett budskap till någon annan, men i realiteten levde färdighetsträningen kvar (Dahl, 1999). Tron på en alltmer effektiv färdighetsträning dominerade hela 1970-talet, trots kritik från progressiva pedagogiska rörelser som istället ville röra sig från ämnet i centrum till eleven i centrum. Polariseringen tradition vs progressivism växte under slutet av 1970-talet (Dahl, 1999). Tre olika svensk-ämniskonceptioner: svenska som färdighetsämne, bildningsämne eller erfarenhetspedagogiskt ämne etablerades (Malmgren, 1988), som fortfarande lever kvar när ämnets roll och betydelse diskuteras. Dock har svenskämnets roll som ett potentiellt demokratiämne dominerat diskussionen under 2000-talet (Asplund Carlsson, 2012; Bergman, 2007; Bergöö, 2005; Bommarco, 2006; Ewald, 2007; Molloy, 2003; 2007). Här har diskussionen rört inför-

livande av såväl demokratifrågor som demokratiska arbetssätt i ämnets styrdokument, och elevernas möjligheter till att utveckla sitt språk i ett sammanhang har lyfts fram (Molloy, 2007).

Gymnasieskolans svenskämne(n) under senare delen av 1900-talet

Liksom på grundskolans högstadium uppträdde under 1960-talet även på gymnasieskolan två olika svenskämnen: ett högre där en god och allsidig språklig förmåga sågs som en förutsättning för studier och där det offentliga språket utvecklades, och ett lägre där basfärdigheter tränades (Dahl, 1999). De elever som blev föremål för undervisning i det lägre svenskämnet, det vill säga fackskolans elever som huvudsakligen hade rötter i arbetarklassen, ansågs vara av en annan sort som behövde fostras och motiveras (Dahl, 1999). I mitten av 1970-talet började gymnasieskolan långsamt omformas till en i praktiken obligatorisk skolform som gradvis måste anpassa sig till nya elevgrupper. Heltäckande läromedelspaket producerades där samma uppdelning i ett högre respektive ett lägre svenskämne fortlevde. I det lägre svenskämnet låg betoningen fortfarande starkt på basfärdighetsträning där elever, under korta arbetspass, hölls sysselsatta (Malmgren, 1999). Den känsligaste frågan rörde just yrkeslinjerna, eftersom avståndet till de treåriga linjerna hela tiden tycktes öka.

Malmgrens (1992) etnografiska studie, som gjordes före införandet av Gy94, rör lärares och elevers uppfattningar om svenskämnet, och då främst litteraturundervisningen. Studien visar att det, precis som i grundskolan under 1960-talet, under slutet av 1980-talet i gymnasieskolan parallellt existerade ett vad Malmgren kallar ett "högre" och ett "lägre" svenskämne. Eleverna på treåriga teoretiska linjer erbjöds det högre svenskämnet, karakteriserat av förmedling av ett kulturellt bildningsarv, under det att eleverna på de tvååriga mer praktiskt orienterade linjerna mötte en svenskundervisning präglad av populärkultur och en elevcentrerad hållning hos lärarna. Malmgrens konklusion blev att svenskundervisningen i hög grad bidrar till "sociokulturell reproduktion" (s. 327).

Det preliminära syftet med föreliggande avhandling är att undersöka den spänning som ligger mellan svenskämnets traditioner och den ambition om kunskaps(om)fördelning som fanns inbäddad i Gy94 genom införandet av kärnämnet svenska. Avhandlingens övergripande forskningsfråga gäller

gymnasieelevers möjligheter att inom svenskämnet utveckla sina skrivrepertoarer.

Avhandlingen är disponerad enligt följande: I kapitel två diskuteras ett urval av för denna studie relevant forskning kring skrivande, skrivundervisning och differentiering av kärnämnesundervisning. Kapitlet avslutas med studiens preciserade syfte och dess frågeställningar. I det tredje kapitlet presenteras avhandlingens teoretiska ram – Bernsteins kodteori, samt hur olika bernsteinianska begrepp förstås och används i studien. Kapitel fyra behandlar avhandlingens empiriska material och metod, samt den analysmetod som används vid analysen av skrivuppgifter och elevers texter.

De följande fyra kapitlen är avhandlingens resultatkapitel. I kapitel fem, som är det mest omfattande av resultatkapitlen, beskrivs och analyseras skrivuppgifterna som erbjöds under kursen svenska B i de studerade klasserna, vilket kompletteras med fältanteckningar från lektionsobservationer och utdrag ur lärarintervjuer, där svensklärarna ges utrymme att kommentera sin respektive skrivundervisning. I kapitel sex analyseras ett urval av elevernas producerade texter, och i kapitel sju diskuteras hur texterna bedöms och används i undervisningen. Kapitel åtta ägnas det nationella provet som avslutar den aktuella kursen. I detionde och sista kapitlet diskuteras avhandlingens slutsatser och implikationer.

Kapitel 2. Forskning om skrivande och skrivundervisning

I detta kapitel redovisas och kommenteras ett urval av studier som dels berör internationell och nationell skrivforskning, dels olika synsätt på vad som utmärker en effektiv skrivundervisning. Även forskning om skrivande inom svenskämnet och hur elevers texter bedöms presenteras och kommenteras. Därefter följer ett avsnitt om forskning kring differentiering av kärnämnesundervisning, främst i vad gäller skrivandet i svenska, som aktualiserats efter att Gy94 implementerades i den svenska gymnasieskolan. Kapitlet avslutas med studiens preciserade syfte och dess frågeställningar.

En översiktsbild av skrivforskning

I en forskningsöversikt sammanfattar Blåsjö (2011) såväl den internationella som den svenska skrivforskningens utveckling. Generellt sett beskrivs skrivforskningen ha gått från att ha präglats av en individcentrerad elevforskning och psykologvistisk forskning, till att ha blivit alltmer socialt inriktad. Forskningsintresset har flyttats från texter till att bli alltmer etnografiskt och kontextuellt inriktat (Blåsjö 2011, s. 8). Fram till och med 1960-talet låg fokus på skolbarns förmåga att skriva på ett korrekt sätt, och inget större intresse visades vuxnas skrivförmåga, men under 60-talet började socialgrupper utan studietradition studera på högre utbildningar, vilket påverkade synen på språk och skrivande. Auktoritära utbildningssystem ifrågasattes liksom rigida modeller för skrivundervisning (Blåsjö, 2011 s. 12). En expressionistisk syn på skrivande växte fram som ville sätta elevens eget språk, individuella upplevelser och fantasi i centrum, vilken resulterade i en processorienterad skrivpedagogik där kamratrespons sågs som ett medel för att öka skribenters mottagarmedvetenhet. Under 1980-talet uppstod i Australien, mycket som en reaktion mot expressionismen, det som Blåsjö benämner som SFL⁵-pedagogik, en riktning som också kallas genreskolan, Sydneyskolan och educational linguistics. En bärande utgångspunkt i denna pedagogik är att

⁵ Systemic Functional Linguistics

barn från studieovana hem mycket tydligare än barn med högt socialt och kulturellt kapital behöver skolans stöd för att utveckla sitt skrivande i olika genrer, framför allt i diskursiva genrer vars syften är att reda ut problemställningar eller argumentera för en viss ståndpunkt.

Hur förmågan att skriva längre texter utvecklas

Vad är att kunna skriva längre, sammanhängande texter? Och hur går textskapande till? Som Berge (2005) påpekar finns ingen motsvarande utvecklingsmodell för skrivande som för läsande. En viktig studie som kastade nytt ljus på skrivandet var Flower och Hayes (1981), då en delvis ny bild av den kognitiva skrivprocessen framträder. Studien visar att skrivande inte är ett linjärt förlopp, likadan för alla skribenter, utan snarare en rekursiv process. Med hjälp av så kallade ”tänka - högt - protokoll” utvecklade forskarna en modell för hur skrivande går till. Enligt modellen består skrivandet av en uppsättning kognitiva delprocesser som skribenten använder, mer eller mindre medvetet och effektivt. Delprocesserna planering, översättning av tankar till skriftspråk och granskning påverkas av skrivuppgiften, men också av skribentens långtidsminne. Att lära sig skriva handlar enligt Flower och Hayes om att bli medveten om dessa kognitiva delprocesser för att kunna använda dem med allt större precision. Denna forskning lade i sin tur en viktig teoretisk grundsten för en förändring av skolans – däribland den svenska - skrivpedagogik mot vad som kommit att kallas för processkrivning.

Andra skrivforskare har pekat på att skrivandets kognitiva komplexitet bland annat ligger i att hålla många bollar i luften samtidigt: ”Writing is a complex cognitive activity involving attention at multiple levels: thematic, paragraph, sentence, grammatical and lexical” (Biggs, 1988). Andra forskningsresultat visar att skribenters skrivstrategier kan variera fastän deras kompetens kan vara likvärdig (Biggs et al, 1999), liksom att skrivande under testsituationer skiljer sig från situationer då elever skriver för att lära (Biggs, 1988). Ytterligare betydelsefulla faktorer som skrivforskningen lyfter fram, när det gäller produktionen av längre texter, är självreglering; att individen har förmåga att själv kunna schemalägga sitt skrivande, att hon förmår arbeta på egen hand och vara kreativ under en längre tidsperiod (Graham & Harris, 2000).

Hur undervisa om skrivande – två divergerande synsätt

Redan Petrarca lär ha funderat på huruvida skrivandets konst var en gudagåva eller ett hantverk (Bergman, 2012). En viktig och för skrivandet i skolan avgörande skiljelinje inom skrivforskningen är synen på hur skrivundervisning bör utformas. Utvecklas skrivandet bäst genom en implicit undervisning där elever socialiseras in i ett skrivsammanhang eller är en explicit undervisning mer effektiv?

Den implicita vägen

Synsättet att explicit skrivundervisning är kontraproduktiv eller i alla fall överflödig representeras av flera skrivforskare, däribland Elbow (1998), Freedman (1993) och Krashen (1984), som sinsemellan har något olika uppfattningar om hur skrivandet utvecklas på bästa sätt. Elbow (1998) intresserar sig mest för det expressiva, personliga skrivandet, och gör grundantagandet att det i varje individ finns en författare som väntar på att bli förlöst. Det optimala sättet att utveckla sitt skrivande är att ägna sig åt fri skrivning, och att försöka hitta sin egen röst. Skrivutveckling och personlig utveckling ses som symbiotiskt involverade i varandra. Skrivprocessen betraktas vara minst lika viktig som den färdiga produkten – den färdigskrivna texten. Den didaktiska konsekvensen av detta resonemang blir att skrivande egentligen inte alls kan läras ut, utan lärares uppgift blir att underlätta och uppmuntra. Elbow har blivit kritiserad för att ha en romantisk och elitistisk syn på skrivande och skrivutveckling, där skrivkompetens ses som en medfödd egenskap (Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012). Dessutom menar Elbows kritiker att hans ståndpunkter kring skrivandet saknar vetenskaplig grund (Ivanic, 2004).

Även nyretoriker⁶ som Freedman anser att skrivande i specifika genrer inte går att lära ut explicit, eftersom genrer är sociala verktyg som befinner sig i ständig förändring. Enbart genom socialisation kan dessa tillägnas. Freedman (1993) utvecklade två hypoteser om skrivundervisning baserade på forskning om juridikstudenters skrivande. Hennes forskning visade att studenternas

⁶ Amerikansk retorisk forskning, rhetorical studies, som intresserar sig för genrebegreppet, särskilt för akademiska genrer i ett pedagogiskt syfte, det vill säga för att förbättra skrivundervisningen. Att behärska akademiska genrer ses som nödvändig för insocialisationen in i vetenskapssamhället (Ledin, 2001 s. 13)

känsla för genre utvecklades genom att de vistades och arbetade i den miljö där genren var en naturlig del, alltså utan explicit skrivundervisning. Freedmans huvudhypotes säger att explicit skrivundervisning nästan undantagsvis är överflödig, i vissa fall till och med övertydlig eller direkt felaktig. Tillägghypotesen säger att, under speciella omständigheter och för ett fåtal skribenter, skulle explicit undervisning möjligen kunna öka lärandet. Freedman kritiserar genreskolans krav på explicit undervisning, och menar det vara inkonsekvent att beskriva genrer som oerhört komplexa fenomen samtidigt som man menar sig kunna undervisa om dessa. Kritik som Freedman har mött handlar om att hennes forskningsresultat bygger på forskning om just blivande jurister, en grupp vars textkompetens och genrelärande inte i alla avseenden är översättningsbara till hur skrivundervisning inom barn- och ungdomsskolan bör gå till. Dessutom lärde sig inte heller Freedmans juridikstuderande att skriva som professionella jurister, utan deras texter var präglade av utbildningsinstitutionen – de lärde sig att skriva examinationsuppgifter inom juridik på ett genreträffsäkert sätt.

Krashen (1984) avfärdar nyttan med att erbjuda elever explicita instruktioner över hur texter bör konstrueras eftersom de enbart leder till medvetet lärande⁷, som aldrig införlivas i eleven och därmed inte heller kan bli det som Krashen definierar som reell kompetens⁸. I stället lyfts den lustfyllda och kravlösa läsningen fram som det främsta medlet för att eleverna på djupet utvecklar sin skrivförmåga⁹: ”The theory and research clearly imply, however, that an investment in encouraging pleasure reading, certainly a modest one when compared to expensive educational technology, will pay off in better writing” (Krashen, 1984. s.30). Betydelsen av just lustläsning betonas på olika sätt i svenska styrdokument, bland annat i strävansmålen för gymnasieskolans kärnämne svenska, där det heter att eleven ”utvecklar lust att lära genom att tillägna sig skönlitteratur i skilda former”.

⁷ Krashen använder eng. *learning*= medvetet lärande

⁸ Krashen använder eng. *competence*= färdighet, kunnighet, kompetens

⁹ Krashen använder begreppet *acquisition* = tillägnande, förvärvande

Den explicita vägen

Den motsatta hållningen till den ovan beskrivna implicita skrivpedagogiken är den explicita pedagogik som framhålls av genreskolan¹⁰, och som började ta form under 1980-talet. Flera forskare inom genreskolan hänvisar till Bernsteins forskning¹¹ som de menar varit en viktig utgångspunkt för utformningen av genreskolans emancipatoriskt präglade skrivpedagogik (Christie, 2007; Rose & Martin, 2012). Genreskolan växte fram som en reaktion mot den expressiva skrivpedagogiken, i skolsammanhang ofta kallad skrivprocesspedagogik, eftersom man ansåg att den främst gynnar elever med ett högt kulturellt kapital. Genrepedagoger kritiserade företrädare för de naturalistiska strömningarna som likställer processerna att lära sig tala och att lära sig skriva, genom att hävda att barn utvecklar dessa förmågor naturligt genom att så att säga bada i språket¹². Enligt det naturalistiska synsättet utvecklas alltså förmågan att lära sig skriva olika typer av texter på samma sätt som talet utvecklas, det vill säga genom att den unga människan utsätts för ett liknande språkbad av det skrivna ordet. Detta synsätt godtas inte av företrädare för genreskolan som tvärtom menar att tal och skrift har helt olika organisation vad gäller struktur, grammatik, funktion och syfte. Att lära sig skriva utmärks av en rad svåra och komplexa processer som fordrar en explicit undervisning. Visserligen produceras språk av enskilda individer men språkets form och struktur är till hög utsträckning socialt bestämt, vilket ger starka implikationer för undervisning. Texter produceras alltid inom en viss kontext, och är aldrig helt individuella eller originella, utan relaterar alltid till en social miljö och till andra texter (Knapp & Watkins, 2005).

Enligt genreskolan riskerar en implicit skrivundervisning alltså att främst understödja elever med högt socialt och kulturellt kapital och därmed snarare förstärka än förändra skillnader mellan olika elevers skrivkompetens. Rose (2005) menar att skolans traditionellt implicita skrivundervisning främst utvärderar elevers skrivförmåga, relevant för det aktuella skolstadiet, utan att erbjuda en explicit skrivundervisning. I stället förväntas elever ha utvecklat denna förmåga på föregående stadium. Konsekvenserna blir att elever med medelklassbakgrund alltid drar det längsta strået, eftersom de från skolstarten

¹⁰ Som redan diskuterats på första sidan i detta kapitel har denna pedagogik har många namn; Sydneyskolan, genrepedagogik, educational linguistics, genreskolan. Hädanefter använder jag begreppet *genreskolan* och företrädare för denna slags pedagogik benämns som *genrepedagoger*

¹¹ Denna belyses i kapitel 3

¹² eng.immersion

varit utrustade med förväntad läs- och skrivförmåga. Elever från denna socialgrupp blir av skolan betraktade som duktiga (*able*), medan elever med arbetarklassbakgrund, som har andra erfarenheter av att läsa och skriva, riskerar att bli betraktade som mindre kompetenta.

Genreskolan är starkt inspirerad av Bernsteins utbildningssociologi (Martin, 2011, Rose, 2012) och baserar sin pedagogik på Hallidays¹³ systemfunktionella grammatik (Halliday 1994), där språkets form systematiskt sammankopplas med dess sociala kontext. I skrivundervisningen lyfts diskursiva texter fram framför narrativa, eftersom diskursiva texter anses ge makt (Rothery, 1996; Schleppegrell, 2004). Typiskt för genreskolan är att skrivundervisningen explicitgörs i klassrummet genom att läraren mycket tydligt och strukturerat intervenerar i elevers textproduktion. Elever och lärare samlar kunskap om ett specifikt ämnesområde, studerar och dekonstruerar modelltexter tillsammans där läraren visar på typiska textdrag i de genrer som eleverna förväntas kunna producera. Själva textproduktionen sker ofta i form av en cirkelmodell där lärare och elever arbetar kollektivt, innan eleverna producerar texter på egen hand. I stora drag består modellen av stegen modellering, förhandling, gemensam textkonstruktion och individuell textkonstruktion (Gibbons, 2006; Hyland, 2002; Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012).

Företrädare för genreskolan (Knapp & Watkins, 2005; Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012) arbetar i första hand med det förhållandevis stabila - i alla fall i de lägre stadierna - skolskrivandet, och man ser genrer inte så mycket som produkter, utan mer som processer "...[a] core set of generic processes - describing, explaining, instructing, arguing and narrating" (Knapp & Watkins, 2005, s. 26). Man menar att det blir mer fruktbart att undervisa om genrer som processer snarare än produkter, eftersom ett sådant förhållnings-sätt möjliggör att processerna blir användbara för alla typer av texter som skrivs av elever under hela skoltiden. Att fokusera processer gör att lärare på ett tydligare sätt kan se skrivundervisning i ett utvecklingsperspektiv, och stötta elever i att bygga på och utveckla vad de redan bemästrar. Man framhåller vikten av att elever ges möjlighet att förstå texters generiska syften snarare än att de lär sig att reproducera färdiga mallar för olika genrer. Enkla genrer, det vill säga texter bestående av enbart en process, är vanligast under de tidiga skolåren medan elever högre upp i skolsystemet förväntas kunna

¹³ Även Halliday samarbetade en del med Basil Bernstein under 1960-talet

producera texter som innehåller fler processer. För genrepedagoger spelar det mindre roll vilken etikett en text ges utan viktigare för eleverna är att förstå vilket jobb texten i fråga skall göra.

Kritik som riktats mot genreskolan, bland annat av Freedman (1993), och i den svenska kontexten av Holmberg (2012), pekar på att denna typ av pedagogik riskerar att bli statisk. Elever lär sig mallar över texters uppbyggnad, och förstår inte att genrer är dynamiska, rörliga fenomen. Ur ett globalt perspektiv har inte denna typ av mycket synlig pedagogik heller fått någon stor genomslagskraft i skolans skrivundervisning.

Forskning om skrivandet inom svenskämnet

Nedan tecknas en bild av forskningen kring skolskrivandet i den svenska kontexten som sträcker sig från de sista decennierna under förra seklet till nutid.

En kort tillbakablick

För att förstå varför skrivundervisningen som riktar sig till ungdomar ser ut som den gör i Sverige kan den internationella IEA-studien *Written Composition* som genomfördes under början av 1980-talet ge svar. I studien analyseras olika data, bland annat enkäter riktade till 190 lärare i svenska, däribland 71 lärare som undervisade i årskurs 9 och 71 som tjänstgjorde i gymnasieskolans sista årskurs. Några av resultaten från lärarenkäterna visar att båda kategorier av svensklärare ansåg uppsatsskrivning vara mycket viktig, främst för att den betraktades utveckla elevernas personlighet. Lärarna uppgav att de förhöll sig relativt autonomt till styrdokumentens skrivningar. I stället var det deras egen bedömning av elevernas behov för kommande yrkesliv eller fortsatta studier som avgjorde skrivundervisningens utformning. De vanligaste uppsatstyperna som lärarna uppgav sig erbjuda byggde på elevernas egna upplevelser eller fantasier. Också sammanfattningar, bokrecensioner och texter där elever förde fram sina åsikter i en viss fråga var ofta förekommande, särskilt på gymnasiet. I den svenska kontexten var uppsatsskrivande för eleverna en helt individuell aktivitet. De svenska lärarna erbjöd i jämförelse med lärarna i de andra studerade länderna eleverna liten eller ingen hjälp under själva skrivandet. Karakteristiskt för de svenska lärarnas sätt att arbeta var att de läste, korrigerade och kommenterade elevernas texter i efterhand. Typiskt var också

att de svenska eleverna inte i förväg förbereddes på vilka ämnen de förväntas uttrycka sig om vid själva skrivtillfället (Löfqvist, 1988; 1990).

Från att i ett historiskt perspektiv ha varit helt fokuserat på form började skrivandets betydelse som verktyg för kontakt med andra människor, tänkande och minne betonas i styrdokument under 1980-talet. I kommentarmaterialet till Lgr 80 - *Skriva* (Skolöverstyrelsen, 1983)- fastslogs att elever skulle beredas möjlighet att skriva egna texter där de i det egna skapandet bearbetade och utvecklade sina erfarenheter. Eleverna skulle tränas i att omarbeta sina texter för att göra dem mer användbara och insiktsfulla. Larsson (1995) ville se språkförmågan som en kunskapsform snarare än en färdighet skild från kunskaper om världen. Under samma decennium började språkutveckling sammankopplas med begreppsbildning och tänkande. Under senare delen av 1980-talet slog processkrivningen igenom. I Sverige fick den en koncentration på det privata och skönlitterära skrivandet (Strömqvist, 2007), och en stark individualistisk prägel (Nordmark, 2014)¹⁴. Under slutet av 1990-talet och under första decenniet på 2000-talet, började genreskolans influenser synas, dock utan att få samma genomslagskraft som processkrivningen hade haft.

Tre relativt tidiga studier som ofta refererade inom fältet skrivande inom skolans svenskämne, är *Gymnasistsvenska* (Hultman & Westman, 1977), *Eleversvenska* (Larsson, 1980) och *Skrivförmåga* (Larsson, 1984). I de två första verken analyseras elevuppsatser, dåtidens centrala prov, i en kvantitativ grammatisk-stilistisk tradition. Hultman och Westman (1977) problematiserar också skolskrivandets specifika kommunikativa villkor och ifrågasätter om deras analyser verkligen gäller gymnasieelevers skrivkompetens, utan om det inte snarare handlar om hur eleverna skriver centralt prov i svenska. Larsson (1984) kopplar ihop skrivande med läsande, och säger sig förstå språkförmåga bland annat som förmågan att utföra vissa bestämda handlingar i socialt definierade situationer (s. 22) – ett synsätt som starkt påminner om genreskolans språksyn att fokus bör ligga på texters funktioner.

Högstadieskrivandet under 2000-talet

Senare forskning om högstadieskrivandet i svenskämnet är relativt sällan förekommande. Brorsson Norberg (2007) undersökte i sin etnografiska studie

¹⁴ För en genomgripande genomgång av processororienterat skrivande i den svenska kontexten hänvisas till Nordmark (2014, s. 35-50).

skrivpraktiken inom svenskämnet i två klasser, en i årskurs sju och en i årskurs åtta. Slutsatsen som dras i studien är att skrivandet alltigenom kännetecknades av ett individuellt perspektiv. Elevernas texter rörde den privata sfären där de förväntades utgå från egna tankar och finna ett eget innehåll. Själva skrivarbetet var också för eleverna en alltigenom individuell aktivitet. Samtliga texter som eleverna producerade präglades av en berättande karaktär, och betraktas av forskaren som helt skolinterna eftersom läraren var den enda mottagaren. I studien ställer sig Brorsson Norberg tveksam till huruvida den lärarrespons som gavs verkligen utvecklade elevernas texter.

Nyström Höög (2010) och Nordenfors (2011) gör i sina respektive studier olika typer av textanalyser av högstadielärares texter. Nyström Höög (2010) analyserar debattinlägg skrivna av elever i årskurs nio inom ramen för det nationella provet, och konstaterar att elevernas texter inte är särskilt genreträffsäkra. Den vanligaste textaktiviteten¹⁵ i elevernas debattinlägg är Förklaring, i stället för den mer förväntade textaktiviteten Ställningstagande. Eleverna i årskurs nio skriver alltså problemutredande texter, snarare än att de tar ställning och argumenterar för eller emot en specifik ståndpunkt, som i den aktuella studien gällde värdet av att alltid tala sanning. Nyström Höög gör antaganden om att den skrivundervisning som eleverna möter är alltför implicit för att de skall utveckla de specifika strategier som det diskursiva skrivandet kräver.

I Nordenfors (2011) studeras skriftspråksutveckling i ett longitudinellt perspektiv under högstadiet. Kvantitativt undersöks förändringar i 31 elevers texter vad gäller ordmängd, ordlängd och ordvariation, och mer kvalitativt synliggörs hur elever i sina texter använder vad Nordenfors benämner som röster, det vill säga citat, referat och vad som kallas röstblandning – en mix av citat, referat och berättande röst. Resultaten materialiseras dels i generella utvecklingssteg i en skriftspråksutvecklingstrappa, dels i individuella profiler för ett mindre antal fokuselever.

Skrivandet i gymnasieskolans kärnämne svenska

Den inhemska forskningen om skrivandet i gymnasiet svenska är också relativt begränsad, men ändå jämförelsevis större än forskningen som

¹⁵ Begreppet textaktivitet förklaras närmare i kap 4 s. 77ff

gäller högstadieskrivandet. Den har också delvis olika fokus. Den första avhandlingen som skrevs inom fältet efter införandet av Gy94, och därmed också kärnämnet svenska, var Nyström (2000). Här undersöktes gymnasieelevers skrivrepertoarer, genom att texter skrivna både av elever på yrkesförberedande program och elever på studieförberedande program, samlades in och analyserades. Det insamlade textmaterialet bestod av såväl nationella prov från kursen Svenska B som elevers självvalda texter inom valfritt ämne. Studien visar att elever skriver flest texter i svenskämnet, och att de vanligaste genrererna i elevernas skrivrepertoarer var berättelse, faktaredovisning, recension och utredande uppsats. I avhandlingen diskuteras problematiken med att skolskrivandet saknar kommunikativa mål, och snarare är att betrakta som strategiska eller rituella handlingar (Berge, 1988). Tiden för Nyströms datainsamling var endast ett par år efter att gymnasiereformen Gy94 hade sjuösatts, och då nationella prov införts, och Nyström säger sig anta att de genrer som prövas i det nationella provet för många elever innebar ett möte med nya genrer. De viktigaste slutsatserna som dras i studien är att skolskrivandet inte är särskilt gångbart utanför skolans domäner och att genreprogressionen under elevernas skoltid är relativt liten.

Bergman (2007) studerade hela svenskämnets gestaltning på gymnasiet, och undersökte därigenom delvis också skrivandet inom ämnet. Hon visar att eleverna, både på yrkes- och studieförberedande program, är medvetna om vikten av att behärska språket och att de uttrycker en vilja att utveckla sitt skriftspråk. Samtidigt har dessa båda elevkategorier olika inställning till svenskämnet och skrivandet inom ämnet. Eleverna på det studieförberedande naturvetenskapliga programmet har en pragmatisk och nyttoinriktad inställning till det diskursiva skrivandet. Dock är de kritiska till de skrivuppgifterna de erbjuds. Uppgifterna anses vara alltför styrda och ge för lite utrymme åt elevernas egna tankar och åt personligt skapande. Elever på det yrkesförberedande industriprogrammet menar att svensklektionernas innehåll inte förmått att engagera dem. Ämnet har för dessa elever saknat subjektiv relevans, vilket fått som följd att de gett upp hoppet om ämnet.

Parmenius Swärd (2008) tar ett ännu tydligare elevperspektiv i sin studie av skrivandet inom svenskämnet på två studieförberedande program - det naturvetenskapliga programmet och det estetiska programmet med inriktning mot musik. Studiens frågeställningar rör hur uppsatsämnen och instruktioner ser ut och uppfattas av eleverna och elevernas upplevelser av att arbeta med skrivande under tidspress och att ständigt bli bedömda. Studien visar att

skrivuppgiftsinstruktionerna många gånger är oprecisa och delvis motsägelsefulla, och att uppgifterna även i denna studie ofta saknar subjektiv relevans för eleverna, något som Smidt (1989, 1996) menar vara mycket betydelsefullt, och som också understryks i Bergman (2007). Andra resultat som studien visar på är att explicit skrivundervisning saknas, att lärarnas bedömning fokuserar brister i elevtexterna och att eleverna inte upplever att de ges möjlighet att utveckla sitt skrivande. Parmenius Swärd diskuterar dock inte betydelsen av elevernas klasstillhörighet - vare sig deras samhällsklass eller själva det naturvetenskapliga programmet¹⁶ - och hur dessa faktorer påverkar elevernas upplevda frustration över att bli bedömda och inte nå toppresultat eller få mer exakta anvisningar över hur texter skall utformas. Jakten på högsta möjliga meritpoäng och ett förhållandevis instrumentellt förhållande till skoluppgifter är karakteristiskt för elever på det naturvetenskapliga programmet, enligt tidigare forskning (Beach, 1999; Bergman, 2007; Claeson, 2003).

Westman (2009) undersökte så kallade skrifthändelser på två yrkesförberedande program – byggprogrammet och omvårdnadsprogrammet. Fokus i avhandlingen är skrivandet i alla ämnen på de båda programmen. Ett av studiens resultat är att eleverna skriver de mest sammanhängande och mest omfattande texterna i kärnämnet svenska. Ett annat resultat är att dataproduktionen saknar exempel på diskursivt skrivande, trots att den aktuella kursplanen i svenska B tydligt pekar ut denna typ av skrivande. I stället skriver eleverna på de båda yrkesförberedande programmen texter som utmärks av reproduktion av läromedeltext under svensklektionerna. Westmans analys visar att byggklassen i ännu högre grad än omvårdnadsklassen erbjuds förenklade skrivuppgifter i kärnämnen där ibland enbart enstaka ord eller symboler skulle fyllas i. Slutsatsen som Westman drar vad gäller elevernas skrivande i alla ämnen är att "...texterna visar ofta på en grundläggande nivå en relativt ensidig bild av skrivandet och vad skrivandet utnyttjas till: Att lagra och strukturera kunskap"(s.184). Intresse för huruvida eleverna förbereds för ett skrivande som aktiv samhällsmedborgare, som framtida högskolestudent eller som förberedelse för ett flexibelt, och inte ett på förhand bestämt yrkesliv saknas i studien. Westman nöjer sig med att diskutera skrivandet i gymnasieskolan i relation till det förmodade skrivande som präglar de båda yrkesliv som är relaterade till de två programmen.

¹⁶ Även elever på det andra studerade programmet - det musikeestetiska - beskrivs av Parmenius Swärd (2008) som att de hade med sig höga poäng från grundskolan och hade goda förutsättningar både socialt och kognitivt att lyckas med sina studie (s. 72)

Randahl (2014) och Nordmark (2014) är två nyligen publicerade avhandlingar kring skrivandet i svenskämnet på studieförberedande program, där skrivprocessen står i fokus. Randahl närstuderade hur tre strategiska elever på det naturvetenskapliga programmet tog sin an skrivuppgifter i två ämnen – en labbrapport i fysik och en hemtentamen kring ett litterärt verk, samt egen produktion av realistisk eller naturalistisk narrativ text i ämnet svenska. Studien visar att eleverna har olika strategier för att hantera sin textproduktion i fysik respektive svenska, men att själva skrivprocessen i båda ämnena var rekursiv. Labbrapporten produceras enligt mönstret att de enklare delarna skrivs före de mer komplicerade, medan texterna som producerades inom svenskämnet inte följde någon struktur eller kronologi.

Nordmarks etnografiska studie följer elever på tre olika studieförberedande program och deras digitala skrivande under en termin. Huvudresultatet är att den digitala skrivprocessen är ett slags ny skrivprocess, i det att den präglas av samtidighet. Elever skriver, planerar och bearbetar sina texter i en parallell process. Ett annat resultat som lyfts fram är att det digitala skrivandet framkallar ett skrivande som till stor del sker utanför skolkontexten, eftersom många elever har svårt att få studiero. Det som riskerar störa skrivandet är sociala medier, och att elever förväntas stötta varandras textproduktion eftersom lärare är mindre tillgängliga när de rör sig mellan datasalar.

Bedömningen av elevers texter

En viktig aspekt av skrivandet inom svenskämnet är hur lärare ger respons på och bedömer elevers texter. Ibland framstår bedömningen – och att lärare skall få tillgång till betygsunderlag - som det huvudsakliga skälet till att eleverna överhuvudtaget skriver texter inom ämnet (Bergman, 2007; Nordmark, 2014; Parmenius Swärd, 2008). Forskning kring bedömning visar att heterogeniteten är stor bland lärare när det gäller vad som bedöms och hur bedömningen går till.

Östlund-Stjärnegårdh (2002) ville i sin avhandling studera vad som skiljer en godkänd elevtext från en icke godkänd inom det nationella provet i Svenska B. Helhetsintryck, relevant innehåll, röd tråd, meningsstruktur och förmåga att följa instruktioner ansågs av lärare vara de mest betydelsefulla kriterierna vid bedömningen av elevproducerade texter. Det kanske mest framträdande och intressanta resultatet av studien är den skillnad som finns i betygssättning av texter mellan elevernas egna lärare och av externa bedömare,

där de senare är mycket mindre generösa. Hedeboe (2007) undersökte också elevtexter skrivna inom ramen för det nationella provet i svenska B, men kom fram till ett delvis annat resultat än Östlund-Stjärnegårdh (2002). Hedeboe (2007) fann att lärares bedömning framför allt var inriktad på elevers språk och stilistiska förmåga - textens form - och mindre på huruvida texten representerade den genre som uppgiften stipulerade - textens funktion. Berge (2002)¹⁷ satte ljuset på lärares uttalade förväntningar – doxa – när de kommenterar och bedömer elevernas texter. Han menar att det som lärare egentligen bedömer och värderar i texterna är elevernas uppvisade mogenhetsgrad. Det är därför uppgifter som rör personliga tolkningar av litterära verk eller självreflekterande, etiskt orienterande uppgifter favoriseras, eftersom de skiljer agnarna från vetet – de mogna skribenterna från de mer omogna.

Olikheter i tre svensklärares bedömning av elevers texter står i fokus i Bergman-Claeson (2003). Lärarna undervisade på tre olika gymnasieprogram, och bedömde och kommenterade texter på skilda sätt. Slutsatsen som dras i studien är att bedömningen får olika karaktär beroende på vilken kategori av elever den riktar sig till. Läraren på fordonsprogrammet, ”den relativistiska responsgivaren”, gav sina elever allmänt hållet beröm för att stärka deras självförtroende, vilket Bergman-Claeson menar vara problematiskt eftersom det kan resultera i att eleverna förväntar sig högre betyg än vad de faktiskt får. Läraren på samhällsprogrammet, ”normväktaren”, kommenterade främst elevtexternas ytnivå och placerade sina kommentarer inne i elevernas texter. Detta gör att rapportförfattaren frågar sig vem som egentligen äger texten – eleven eller läraren? Läraren som tjänstgjorde på det naturvetenskapliga programmet och som liknas vid ”den reflekterande responsgivaren” ställde texters innehåll och avsikt i centrum och placerade sina kommentarer på ett separat papper, vilket enligt Bergman-Claeson återförde ansvaret för texten till skribenten.

Parmenius Swärd (2008) som i sin studie tar ett tydligt elevperspektiv på skrivandet i gymnasiesvenskan visar att lärarnas bedömning i hög grad är karakteriserad av en bristdiskurs, och att den av flertalet av eleverna upplevs som en skamfälla. Elevernas känsla blir att deras texter används som bedömningsunderlag och som test på en redan förvärvad skrivförmåga, och att de därför inte ges möjlighet att utveckla sitt skrivande inom svenskundervisningens ram.

¹⁷ Berges studier gäller den norska kontexten.

Den sammanfattande bilden som framträder av den relativt begränsade forskningen om högstadiets och gymnasieskolans skrivundervisning inom svenskämnet, är att den tycks vara en relativt problematisk verksamhet. De för skolan speciella kommunikativa villkoren - att läraren ofta är enda mottagaren - kan inverka på ett menligt sätt på elevernas skrivande. Eleverna erbjuds inte sällan att skriva om ett innehåll som för dem känns mindre relevant. Lärares uppgiftsinstruktioner upplevs ofta vara oklara och i övrigt saknas i många fall explicit skrivundervisning. Dessutom verkar potentialen för genreprogression i elevers skrivrepertoarer under skoltiden vara svag. I vilken mån lärares respons och bedömningskommentarer verkligen utvecklar elevernas skrivande tycks vara oklart. Det verkar snarare som att elevers textproduktion och bedömningen av den indirekt främst fungerar som ett verktyg att sälla agnarna från vetet och bekräfta vad läraren redan vet om elevers redan tillägnade skrivförmåga, snarare än att bedömningen fungerar formativt så att skrivundervisningen utvecklar elevers skrivkompetens.

Forskning kring differentiering av kärnämnesundervisning

Införandet av Gy94 innebar att alla gymnasieelever i Sverige studerade åtta gemensamma kärnämnen, oberoende om studierna bedrevs på ett yrkesförberedande eller på ett studieförberedande program – målen för kärnämneskurserna var alltså de samma. Beach (1999) visar i sin etnografiska studie hur den sociala reproduktionen fortsätter att komma till uttryck inom gymnasieskolans matematikundervisning. Genom att jämföra matematikundervisning på det naturvetenskapliga programmet och handelsprogrammet fann Beach betydande skillnader mellan de båda programmen bland annat vad gällde innehåll, arbetstakt och klassrumsinteraktion. Lärares och skolledares syn på eleverna på de båda programmen skilde sig också åt på ett tydligt sätt. Elever på handelsprogrammet definierades som ”negativa, destruktiva och besvärliga” medan skolkamrater på det naturvetenskapliga programmet gavs epitetet ”bra, positiva och motiverade”(s. 353). Beachs konklusion blir att bilden av gymnasieskolan som en demokratisk rörelse med syfte att höja kunskapsnivån hos alla elever är falsk.

När det gäller gymnasiet svenskundervisning efter 1994 visar ett flertal studier ett liknande resultat – att differentieringen fortgår. I Bergman-Claeson (2003) intervjuades tre svensklärare om målsättningen med sin skrivunder-

visning. Läraren på fordonsprogrammet sade sig vilja uppmuntra fordons-
 eleverna till skrivande, höja deras självförtroende, få dem att börja tro på sig
 själva och sätta ord på tankar och känslor. Läraren på samhällsprogrammet
 hade som intention att eleverna skulle slipa analysverktygen, utveckla den
 kritiska förmågan, argumentera och utveckla tankegångar. När samma lärare
 däremot talade på ett mer generellt plan om undervisning på de yrkes-
 förberedande programmen menade hon att det för eleverna handlade om att
 nå gränsen för godkänt, och att lärarens roll var att skapa ett tryggt och mysigt
 klimat. Läraren som var verksam på det naturvetenskapliga programmet hade
 för sina elever siktet inställt på universitetet. Han såg skrivandet som en del av
 verkliga livet, att varje text skulle föra eleven ett snäpp upp på skriftfärdighets-
 skalan. Här fanns alltså en klart uttalad progressionstanke.

Resultatet i Ask (2005) visade samma mönster. I studien beskriver verk-
 samma svensklärare på gymnasieskolan sin undervisning och sin inställning till
 det akademiska skrivandet - alltså i vilken mån, och i så fall hur, de i sin
 undervisning förbereder sina elever för fortsatta studier, vilket var ett av
 huvudsyftena med Gy94. Det blir tydligt att det är programtillhörigheten som
 framstår som den starkaste faktorn som påverkar vilken undervisning som
 bedrivs, de gemensamma kursplanerna till trots. Elever på yrkesförberedande
 program missgynnas när det gäller lokaler, material och undervisningskvalitet,
 och befinner sig ofta i periferin både fysiskt och mentalt. Svenskämnet på
 yrkesprogrammen framstår främst vara ett praktiskt färdighetsämne. Elever på
 studieförberedande program ges däremot oftare en grundläggande för-
 förståelse för det sätt att skriva som präglar universitet och högskola, vilket
 inte erbjuds elever på yrkesprogrammen. I materialet framträder så olika
 undervisningskulturer att det, enligt Ask, finns fog för att påstå att det inte är
 likvärdiga kurser i svenska som genomförs på gymnasieskolan.

Ask skriver vidare att det blir tydligt att det är sociala faktorer som
 påverkar svenskämnets utformning och genomförande, när lärarna i intervjuer
 svarar på frågan om det finns några skillnader mellan svenskundervisningen
 på olika program. I förtäckt form framkommer att samtliga lärare egentligen
 anser att elevernas sociala bakgrund påverkar undervisningen på många sätt.
 Det uppstår en tydlig indelning av lärarna mellan de som undervisar på studie-
 förberedande program och de som arbetar på yrkesförberedande program.
 Lärarna beskriver två olika undervisningskulturer vilkas förutsättningar för
 svenskämnet vida skiljer sig åt. Beskrivningen av de studieförberedande
 programmens elever är här starkt förenklad och schablonmässig enligt Asks

förmenande. De är teoretiskt begåvade, ambitiösa och lider av betygshets, medan elever på de yrkesförberedande programmen som individer beskrivs som lojala, trevliga och roliga att vara med – men som grupp är de däremot ”motsträviga”, till och med ”klassrumsfientliga” (Ask, 2005 s. 49).

Även Korp (2006) drar samma slutsats som Ask (2005) gör i sin studie – att differentieringen i ett ”högre” svenskämne (Malmgren, 1992) för elever på studieförberedande program och ett ”lägre” svenskämne (Malmgren, 1992) för elever på yrkesförberedande fortgår. Korp undersökte hur de nationella proven i kärnämneskurserna matematik A, engelska A och svenska B, användes vid betygsättning på olika program och skolor, och sätter det i relation till den undervisning som erbjuds eleverna i dessa kurser i de olika miljöerna. Intervjuer med lärare, elever och skolledare på fyra program: barn- och fritidsprogrammet, byggprogrammet, det naturvetenskapliga programmet och det samhällsvetenskapliga programmet på fyra skolor utgjorde det empiriska underlaget.

Korp påvisar att det finns en mycket stor variation mellan program och skolor i alla led från undervisning och förberedelser till genomförandet och bedömningen av de nationella proven, och slutligen i hur de nationella proven används i betygsättningen. Särskilt intressant för föreliggande avhandling är att det i kärnämnet svenska fanns betydelsefulla skillnader mellan programmen. I ”högresultatmiljöer” (Korp, 2006) – det vill säga på studieförberedande program användes sammansatta uppgifter, som betonar teori och analys. I ”lågresultatmiljöer” (Korp, 2006) – på de yrkesförberedande programmen - användes enkla uppgifter som var inriktade mot återgivning – ibland med kreativt eller personligt inslag (Korp, 2006, s. 208). Frånvaron av krav på analys och teoretiska begrepp och verktyg var genomgående för de uppgifter som användes på de yrkesförberedande programmen. Korp menar att skillnaden mellan kärnämneskursernas konkreta gestaltning på olika program och skolor ligger i undervisningens abstraktionsnivå och i vilken utsträckning som lärare arbetar med att utveckla elevernas tänkande och begreppsförståelse inom ämnena (s. 222). Forskaren konstaterar att det inte är ovanligt att kurser begränsas till ett visst betygsspann beroende på vilken betygsnivå olika elevgrupper antas kunna nå.

Dessutom visar Korp att läromedelsmarknaden erbjuder olika läromedel till yrkesförberedande respektive studieförberedande program (se även Norlund, 2009 nedan). Liksom Beach (1999) och Ask (2005) pekar Korp på att lärare som undervisar på olika program etiketterar sina elever på olika sätt.

Eleverna på det naturvetenskapliga programmet anses vara intresserade och motiverade, medan ungdomarna på barn- och fritidsprogrammet betraktas som blyga, svagpresterande, skoltrötta men ”goa”. Eleverna på byggprogrammet är omotiverade, svagpresterande och bråkiga, medan samhällseleverna får blandade omdömen

Ytterligare exempel på att elever på yrkesförberedande program erbjuds ett förenklat svenskämne ges i Rosvall (2011) och Korp (2012). I Rosvall (2011) framstår den svenskundervisning som fordons elever mötte vara präglad av ett innehåll som enbart relaterade till eleverna som blivande fordonsmekaniker, något som eleverna motsatte sig. Rosvall konstaterar att undervisningen inte gav eleverna möjlighet att läsa och skriva i mer analytiska genrer, utan att de i stället hölls kvar i en horisontell diskurs (Bernstein 1996, 2000) där färdighets-träning var centralt. Här fortsatte alltså skolan att erbjuda fordons eleverna ett lägre, förenklat svenskämne, i strid mot vad styrdokument stipulerar. Korp (2012) rapporterar från en lektion i svenska på transport-programmet. Istället för att gemensamt läsa, diskutera och analysera klassiska texter, arbetar eleverna parvis med medeltidens litteratur på arbetsblad, där de besvarar efferenta frågor (Rosenblatt, 2002) på korta sammanfattningar av de klassiska texterna. Korp beskriver arbetet i klassrummet som en fabrik, där de gäller att hinna klart så många arbetsblad som möjligt.

Norlund (2009) satte i sin studie ljuset på hur även andra aktörer än lärare bidrar till fortsatt differentiering av svenskämnet. I studien visas hur läro-medelsförfattare och konstruktörerna av det nationella provet i Svenska B särskiljer elever på yrkesförberedande program från elever på de studie-förberedande programmen. När det gäller läroböckernas uppgifter i kritisk läsning erbjuds yrkes elever oftare uppgifter som ligger nära dem själva – det Bernstein benämner som den horisontella diskursen (Bernstein, 1996, 2000). Det kan innebära att granska en text som handlar om en idol eller att inom det nationella provet i Svenska B skriva en text med rubriken ”Mitt smultron-ställe”. Motsvarande uppgifter i läromedel som riktar sig till elever på studie-förberedande program är av mer allmän eller till och med politisk karaktär, och kräver att eleverna producerar texter i en mer vertikal diskurs (Bernstein, 1996, 2000)¹⁸. Här kan det handla om att granska ett partipolitiskt program eller att skriva en debattartikel om regnskogen. Lilja Waltå (2011) studerade läromedel i svenska som var specialutformade för sex olika yrkesförberedande

18 Begreppen horisontell och vertikal diskurs diskuteras i kap 3

program¹⁹. Typiskt för de skrivuppgifter som erbjuds yrkes elever är att de skall berätta om eller beskriva något som anknyter till den kommande yrkesrollen, och generellt sett är skrivuppgiftsinstruktionerna mycket kortfattade. Intressant nog finns den största skillnaden i skrivuppgifternas kravnivå mellan de tre typiska pojkprogrammen. El- och byggeleverna förväntas skriva i genrer som kåseri, radiomanus, referat och novell medan fordons eleverna främst erbjuds att skriva korta och enkla texter ofta i punktform. En trolig förklaring till denna skillnad i elevförväntningar är att läromedlen för programmen el och bygg är skrivna av två läromedelsförfattare, medan de fyra andra läromedlen skrivits av ett tredje författarpär, som tycks skatta fordons elevernas intresse av och förmåga att skriva mer avancerade texter som särskilt lågt. Lilja Waltå menar att läromedlens låga förväntningar ger uttryck för en ”i grunden odemokratisk inställning till vad svenskämnet skall innehålla för vissa elevgrupper”(s. 139).

Den sammanfattande bilden av forskningen som gjorts av kärnämnesundervisningen i allmänhet, och av svenskundervisningen i synnerhet, är att den präglas av en närmast systematisk differentiering mellan de båda olika kategorierna av elever. Elever på yrkesförberedande program erbjuds en förenklad och mindre utmanande undervisning i jämförelse med elever på studieförberedande program. Differentieringen legitimeras av aktörer som lärare, läromedelsförfattare och konstruktörer av nationella prov genom att föreställningar om och förväntningar på elever som studerar på de båda olika typerna av gymnasieprogram är olika, gymnasiereformen Gy94 och de gemensamma kursplanemålen till trots.

Studiens syfte och frågeställningar

Den sammanfattande analysen av tidigare forskning, relevant för min studie, är att en av de bärande tankarna bakom Gy94, med för alla program gemensamma kärnämnen och därmed från statsmakten förväntningar på en för alla gymnasieelever likvärdig undervisning, har haft svårt att slå igenom. Detta tycks gälla svenskundervisningen såväl som undervisningen i fler kärnämnen. Det övergripande syftet med föreliggande studie är, att efter närmare 15 år sedan implementeringen av gymnasiereformen Gy94, studera reformens iscensättning i klassrummet. Mer preciserat är avsikten att synliggöra de

19 Barn- och fritidsprogrammet, Handelsprogrammet, Omvårdnadsprogrammet, Fordonsprogrammet, Elprogrammet och Byggprogrammet.

möjligheter som elever på olika gymnasieprogram erbjuds inom svenskämnets ram, att utveckla sina skrivrepertoarer och därmed förberedas för ett deltagande i vuxenlivets skriftsamhälle, som samhällsmedborgare, i yrkesliv och för eventuella fortsatta studier. Ambitionen i avhandlingen är att under en längre tidsperiod och på ett grundligare sätt än vad som tidigare gjorts, studera den skrivundervisning som erbjuds elever på fyra olika gymnasieprogram. Avhandlingen avser att besvara följande frågeställningar:

- Vad utmärker de skriverbjudanden som eleverna i de fyra klasserna möter under kursen svenska B när det gäller:
 - skrivuppgifternas övergripande syfte och innehåll?
 - instruktionernas implicitet/explicitet?
 - skrivuppgifterna potential att utveckla elevernas skrivrepertoarer i en vertikal diskurs?
 - lärarnas skriftliga bedömningspraktik och hur den gynnar utvecklingen av elevernas skrivrepertoarer?
- Vad utmärker elevernas skriverövranden – deras producerade texter vad gäller graden av vertikal diskurs?
- Vilken roll spelar det nationella provet för lärarnas erbjudna skrivundervisning?
- Vilka föreställningar om och förväntningar på eleverna ligger bakom lärarnas utformning och iscensättning av skrivundervisningen? Hur uppfattar eleverna skrivande inom svenskämnet?
- Är erbjuden skrivundervisning likvärdig i de studerande klasserna eller kvarstår differentieringen mellan elever på yrkesförberedande program och dem på studieförberedande program?

Kapitel 3. Bernsteins kodteori och modersmålsämnets vertikalitet

Trondman (2008) jämför teorins betydelse i etnografiska studier med kroppens blodomlopp, där teorin likställs med blodet, medan fältarbetet liknas vid hjärtat. Teorin är verksam före, under och efter själva fältarbetet, vilket innebär att dataproduktionen lutar sig mot teorin. I detta kapitel presenteras denna avhandlings 'blodomlopp', det vill säga dess teoretiska ramverk. Valet av Bernsteins teori bygge gjordes utifrån hans intention att förstå och förklara skolans roll i samhällsreproduktionen. Denna avhandling rör skrivandet inom svenskämnet i gymnasieskolan, vilken är den skolform där den sociala arbetsdelningen avspeglas särskilt tydligt, och där den första differentieringen av elever görs på organisationsnivå. I ett historiskt perspektiv har den svenska gymnasieutbildningen delats upp i dikotomin manuellt och mentalt arbete. Under tidsperioden för föreliggande studie kategoriserades den i motpolerna studieförberedande respektive yrkesförberedande program.

I kapitlet beskrivs och förklaras de bernsteinianska begrepp, delvis inflätade i varandra, som används som analytiska verktyg i analysen av studiens producerade data. Kapitlet avslutas med ett avsnitt som behandlar modersmålsämnets specifika karaktär, där Bernsteins begreppsapparat används av andra forskare, nära förknippade med den så kallade genreskolan²⁰.

Bernsteins kodprojekt

Likt Durkheim såg Bernstein den sociala arbetsdelningen som drivande i samhället (Bernstein, 1996; 2000; Nylund, 2013). Han intresserade sig för hur utbildningssystemet driver den sociala reproduktionen och hur kunskap fördelas i olika samhällsklasser (Wheelahan, 2007). Bernstein själv skriver att hela hans teoretiska projekt - kodprojektet - egentligen handlar om att förstå hur symbolisk kontroll utövas i och genom utbildningsinstitutioner, alltså hur

²⁰ Se kap 2 s. 27ff

de dominerande klassernas ideologier inskräps i de dominerade klasserna²¹ (Bernstein 1990; 1996; 2000). Bernstein ville synliggöra utbildningssystemets roll i den sociala reproduktionen, både på ett mikroplan och på ett makroplan, och han ville förstå och förklara varför vissa barn och ungdomar lyckas väl i skolan, medan andra misslyckas. Hans teorier är dock inte deterministiska, utan pekar på utbildningssystemets möjligheter till avbrott, *interruption* (Singh, 2013) – alltså dess potential till förändring av kunskapsfördelning mellan samhällsklasser.

Bernsteins teoribygge utvecklades under mer än fyra decennier, vilket resulterade i att innebörden av vissa begrepp förändrades över tid, och att somliga begrepp bäddades in i varandra. Det kan vara förklaringen till att hans teori av vissa forskare etiketterats som svärgenomtränglig (Beck, 2007; Sjöstedt, 2013). Nedan sammanfattas centrala delar av Bernsteins teori. Begrepp som har relevans i denna avhandling förklaras och diskuteras, och resonemang förs om hur de används i analysen av producerad data.

Begränsad och elaborerad kod – språkbruk i olika kontexter

Bernsteins forskning delas ibland in i tre perioder (Nylund, 2013; Tyler, 2004). Den första perioden, som rör sig på ett slags mikroplan, handlar till stor del om de grundläggande skillnader i talspråkbruk som utmärker arbetarklassen respektive medelklassen; den begränsade koden, *the restricted code* och den elaborerade koden, *the elaborated code* (Bernstein 1971). Utmärkande drag för den begränsade koden är kontextbundenhet, hög förutsägbarhet och snabbt ordflöde, medan den elaborerade koden typiskt är dekontextualiserad, oförutsägbar och välplanerad. Arbetarklassen socialiseras inom den begränsade koden medan medelklassen rör sig i båda koderna, vilket enligt Bernstein beror på samhällets arbetsdelning. Ett kontextbundet språkbruk utvecklas i arbetarklassmiljöer därför att det är funktionellt i arbeten präglade av manuell karaktär där alla deltagare delar samma kontext. Medelklassen är sysselsatt i produktioner, som präglas av mindre materiellt kontextbundna praktiker, och därför framkallas ett mer kontextobundet, bearbetat och explicit språkbruk. Resonemanget kring dessa båda koder blir relevant i denna avhandling eftersom skolans diskurser vilar på den elaborerade koden – liksom själva det offentliga skriftspråket, samtidigt som elever som studerar på

²¹ Jfr Bourdieus begrepp symboliskt våld (Bourdieu & Passeron, 1990)

yrkesförberedande respektive studieförberedande program antas ha sina rötter i olika samhällsklasser²². Ju högre upp i utbildningssystemet desto mer av dekontextualiserad kunskap formulerad i en dekontextualiserad och akademiskt färgad språkdräkt. Bernstein menar att den elaborerade koden av skolan tas för given, vilket gör att barn och elever från medelklassmiljöer drar fördel av sin bakgrund i mötet med skolan, medan de med arbetarklassbakgrund på ett nästan systematiskt sätt missgynnas. Premissen att lärandet i skolan skall vila på barns och ungdomars erfarenheter av familj och omgivning gäller alltså enbart medelklassbarnen. Bernstein förstår arbetarklassbarns relativa misslyckanden i skolan som ett socialt, och inte alls som ett kognitivt fenomen.

Klassifikation och inramning – makt och kontroll

I den andra perioden rör sig Bernstein mot ett makroplan där frågor kring hur makt och kontroll organiseras i utbildning behandlas (Bernstein, 1977). Bernstein menar att utbildningssystemet inte är en oskyldig, passiv reflektion av maktordningar i samhället utan att det *i sig* är betydelsefullt. De grundläggande principerna som ligger bakom hur utbildning utformas sammanfattar Bernstein i begreppet kod. Utbildningsskoden (*the educational knowledge code*), utgör vad som räknas som valid kunskap, hur denna kunskap överförs och realiseras och sedan utvärderas eller examineras. Regleringen av kunskapens Vad? sker genom klassifikation och Hur? genom inramning.

Makt analyseras genom att graden av klassifikation undersöks. Klassifikation handlar om isärhållande av olika kategorier. Det kan gälla hur kunskapsfält, till exempel skolämnen, skiljs ifrån varandra eller hur gränsdragningen mellan lärare och elever ser ut. Stark klassifikation innebär till exempel att kunskapsinnehåll genom ämnesindelning hålls isolerade från varandra, och således innebär svag klassifikation att denna isolering är uppbruten.

Inramning handlar om kontroll, till exempel inom relationer som upprättas inom en viss klassifikation. Inramningen bestämmer strukturen på själva pedagogiken. Det kan röra sig om i vilken grad lärare kontrollerar urval, tempo, och sekvensering av det stoff som eleverna skall lära, eller om eleverna ges inflytande över dessa frågor. Ju starkare klassifikation och inramning desto större sannolikhet att förhållande mellan lärare och elev blir hierarkiskt och

²² Se vidare resonemang i kapitel 4 s. 58

ritualiserat, och vice versa. Försvagad klassifikation och inramning, som är vanligare i de tidiga skolåren, kan verka demokratiskt och progressivt, men innebär samtidigt enligt Bernstein (1977) att elever blir mer offentliga och sårbara för kontroll, genom att deras tankar och värderingar i högre utsträckning blir synliggjorda. En stark inramning explicitgör maktrelationer och utgör grunden för en synlig pedagogik medan en svag inramning resulterar i en osynlig pedagogik.

I avhandlingen används begreppen klassifikation och inramning i analysen av skrivuppgiftsinstruktionerna och elevernas producerade texter, men också för att undersöka relationen mellan lärare och elever och elevernas möjlighet att påverka utformningen av erbjuden skrivundervisning. Resonemang förs kring skrivundervisningens inramning - huruvida den präglas av en osynlig eller mer synlig pedagogik, då även uttryckt i begreppsparet explicit vs implicit undervisning.

Pedagogisk diskurs

Under den tredje perioden utvecklades Bernsteins teoribygge ytterligare (Bernstein 1990, 1996, 2000), och begrepp som pedagogisk diskurs och den pedagogiska apparaten arbetades fram, tillsammans med koncept för hur kunskap rekontextualiseras i olika diskursiva strukturer – i horisontella eller vertikala diskurser.

Den pedagogiska diskursen ligger på inramningsnivå och bör förstås som två diskurser inbäddade i en. Den är en regel eller princip som bäddar in den instruktionella diskursen som handlar om det ämnesinnehåll eller den kunskap eller kompetens som undervisning behandlar, i den regulativa diskursen som rör samhällelig ordning. Den regulativa diskursen kan gälla godtagbart uppförande eller moraliska värderingar, men kan också ligga inbäddad i det innehåll som elever skall lära. Inom modersmålsundervisningen kan det gälla att elever skall läras uppskatta så kallat god litteratur, det vill säga inkultureras i de dominerande klassernas val av vad som räknas som valid kunskap (Ball, 1995). Den regulativa diskursen är alltid överordnad den instruktionella, och därför kan den pedagogiska diskursen just sägas utgöra en enda diskurs. Den pedagogiska diskursen är nära förbunden med olika subjektspositioner som elever och lärare intar inom skolkontexten (Singh, 2001). Lärares värderingar framträder i den regulativa diskursen, till exempel om de förhandlar undervisningen med eleverna eller om de snarare beordrar eleverna att göra

anvisade uppgifter (Christie, 1995). Sjöstedt (2013) beskriver den pedagogiska diskursen som avgörande för hur den pedagogiska praktiken iscensätts.

Begreppet pedagogisk diskurs används i avhandlingen dels i analysen av skrivuppgifterna; vilket innehåll och vilka färdigheter de inbegriper (den instruktionella diskursen), dels används regulativ diskurs för att karakterisera de olika 'pedagogiska praktikerna' som eleverna möter. Det kan gälla vilka moraliska värderingar som karakteriserar innehållet som eleverna erbjuds behandla i sina skrivuppgifter, men också lärarnas sätt att rama in undervisningen och deras uttryckta attityder till elevgrupperna de undervisar, och vilka konsekvenser det får.

Den pedagogiska apparaten – en modell över reproduktionen

Den pedagogiska apparaten (*the pedagogical device*) illustrerar vad Bernstein (1996; 2000) kallar den pedagogiska diskursens inneboende grammatik, det vill säga dess system. Den pedagogiska apparaten är en modell på makronivå över hur den sociala arbetsdelningen reproduceras på olika nivåer i utbildningssystemet. Enligt Bernstein (1996; 2000) sker den sociala reproduktionen i den pedagogiska apparaten genom tre hierarkiskt ordnade regler: de distribuerande, de rekontextualiserande och de utvärderande reglerna. Dessa regler är ordnade så att de distribuerande reglerna styr de rekontextualiserande reglerna som i sin tur styr de utvärderande reglerna.

De distribuerande reglerna reglerar vilken kunskap, instruktionell diskurs, som distribueras till olika grupper i samhället. Det kan till exempel handla om huruvida det är ett kunskapsinnehåll präglad av en horisontell eller en vertikal diskurs som erbjuds en viss grupp elever. De distribuerande reglerna skapar ett specialiserat diskursproduktionsfält präglad av specifika regler som handlar om vilka grupper som skall få tillgång till viss kunskap – och därmed makt. Detta diskursproduktionsfält kontrolleras huvudsakligen av statliga aktörer. Relevant för denna avhandling är att gymnasiereformen Gy94 hade som intention att ändra kunskapsdistributionen genom införandet av kärnämnen, som gav allmän behörighet till högskolestudier för samtliga gymnasieelever, alltså inte enbart till dem på studieförberedande program.

De rekontextualiserande reglerna reglerar hur en specifik pedagogisk diskurs är uppbyggd, alltså hur kunskap producerad i olika diskursproduktionsfält omvandlas till ett specifikt pedagogiskt innehåll. Bernstein

tänker sig att kunskap främst produceras inom forskningsvärlden. Denna kunskap rekontextualiseras sedan, till exempel till skolämnet svenska. När det gäller skrivandet inom svenskämnet som denna avhandling undersöker, blir alltså kunskap som produceras inom universitetsämnena som litteraturvetenskap och svenska språket rekontextualiserad, men också det skrivande som utmärker journalistyrket och vetenskapssamhället. Bernstein menar att diskurser omvandlas när de flyttas från sina ursprungliga produktionsplatser och blir pedagogiserade, och att starka ideologiska krafter verkar i dessa omvandlingsprocesser.

Rekontextualiseringsreglerna skapar rekontextualiseringsfält, som har en avgörande funktion för att skapa olika aktörers autonomi. Den huvudsakliga aktiviteten i ett rekontextualiseringsfält gäller uppbyggnaden av den pedagogiska diskursens Vad? och Hur?. Vad? refererar till kategorier, innehåll och förhållanden som skall överföras - i bernsteinianska termer uttryckt i klassifikation. Hur? refererar till överföringssättet, inramningen. Inom rekontextualiseringsfälten verkar olika aktörer präglade av olika ideologier. Här skiljer Bernstein mellan aktörer i det officiella pedagogiska rekontextualiseringsfältet (ORF)- i den svenska kontexten kan man tänka sig Skolverket och utbildningsdepartementet - och det pedagogiska rekontextualiseringsfältet (PRF), till exempel lärarutbildningar. Det pedagogiska rekontextualiseringsfältet förgrenas till ett lokalt pedagogiskt rekontextualiseringsfält i form av den enskilda läraren i sitt respektive klassrum, där möjligheter till autonomi i förhållande till det officiella rekontextualiseringsfältet alltid finns, och som var särskilt framträdande under tiden för Gy94, 1994-2011. De målrelaterade kursplaneskrivningarna präglades av svag klassifikation och inramning, och gav därmed stort friutrymme till aktörer som lärare.

De utvärderande reglerna bildas i den pedagogiska praktiken, där innehåll omvandlas till utvärdering, och det är egentligen utvärdering som legitimerar hela den pedagogiska praktiken: "The essence of the teaching relation is to evaluate the competence of the acquirer" (Bernstein, 1990 s. 64). Bernstein menar att pedagogikens utformning avgörs av hur kunskaper prövas. Utvärdering är i förtätad form innebörden av eller själva meningen med hela den pedagogiska apparaten.

Player-Koro (2011) beskriver de tre reglerna som ligger inkapslade i den pedagogiska apparaten som en metafor för makten mellan aktörer på olika arenor. Hon skriver att klassrumsaktiviteter först struktureras genom de distributiva reglerna. Kunskap och kompetenser anpassas genom selektions –

och omvandlingsprocesser, och regleras av rekontextualiseringsregler som formar Vad? - vilken kunskap – som kopplas av och på (*is relayed*) i den pedagogiska kommunikationen. Denna kunskap formas av de utvärderande reglerna genom det sätt ett visst ämne lärs ut. Logiken blir att skolelever och universitetsstudenter undervisas i att klara examinationer snarare än att verkligen förstå ett visst ämnesinnehåll.

Sammanfattningsvis menar Bernstein (1996; 2000) att den pedagogiska apparaten kan beskrivas reglera sambandet mellan makt, kunskap, och medvetande. Genom den konstrueras och distribueras ämnesspecialiseringar som blir en förutsättning för produktion och reproduktion av vår kultur. Igen är det viktigt att understryka att den pedagogiska apparaten inte skall uppfattas vara helt deterministisk, utan att den inrymmer potential till utmaningar och motstånd. I själva den pedagogiska apparaten skapas arenor där olika grupper av aktörer, präglade av sina respektive ideologier, kämpar om makt och kontroll.

I föreliggande studie blir rekontextualiseringsfältet i den pedagogiska apparaten särskilt viktig i analysen av erbjuden skrivundervisning. Aktörerna i de lokala pedagogiska rekontextualiseringsfälten, det vill säga de fyra lärarnas föreställningar om skrivandet inom svenskämnet och deras undervisnings-erbjudanden analyseras och ställs i relation till det skrivande hämtat från samhällets reservoar av skrivna texter som privilegieras i styrdokumentet, det vill säga av det officiella rekontextualiseringsfältet (ORF). Den pedagogiska apparaten används som ett analytiskt verktyg för att förklara de eventuella olika skrivrepertoarer som eleverna i de fyra klasserna erbjuds att utveckla. Även utvärderingens betydelse för erbjuden skrivundervisning studeras i föreliggande avhandling.

Horisontell och vertikal diskurs

I slutet av sin gärning riktade Bernstein intresse mot hur kunskaper rekontextualiseras i olika diskursiva strukturer, och begreppen horisontell och vertikal diskurs utvecklades. I Durkheims anda menade Bernstein (1996, 2000) att alla samhällen präglas av dikotomin esoterisk vs vardaglig kunskap. Dessa båda divergerande kunskapsformer är grundade i olika sociala relationer och är strukturerade på olika sätt. Vardagskunskaper, som präglas av kontextbundenhet och som är knutna till en given praktik, organiseras i en horisontell diskurs (Bernstein 1996; 2000). Strukturen på den horisontella diskursen är

segmenterad. Den hämtar fragment av kunskaper från olika fält och rekontextualiserar dessa i relation till ett specifikt problem eller en specifik praktik. Norlund (2009, s. 51) hänvisar till Bernstein (2000) som beskriver att typiskt för den horisontella diskursen är att en aktivitet inte har en relation till en annan aktivitet, vilket gör att elever kan ha svårt att se att man verkligen har lärt sig något. Kunskaper organiserade i en horisontell diskurs blir bara användbara i det sammanhang det används (Rosvall, 2012) och ”saknar applikationsvärde” (Nylund & Rosvall, 2011). Wheelahan (2007) pekar på att starkt kontextbunden kunskap riskerar att enbart ge mycket ytlig kunskap av olika fenomen. Meningen i vardagskunskaper är med andra ord starkt bunden till specifika sammanhang och ger därmed begränsade möjligheter till förändring av förhållanden som ligger utanför den kontext den är bunden till (Nylund, 2013, s. 69). Den horisontella diskursen saknar således potential till makt och inflytande. Det är också vanligt att aktiviteter i den horisontella diskursen inte utvärderas (Bernstein, 1996: 2000).

Den esoteriska kunskapen, däremot, är teoretisk, abstrakt och begreppslig, och reflekterar samhällets kunskaper om sig själv, och i förlängningen de sociala relationerna i samhället. Den sätter upp gränser mellan det materiella och immateriella och sammankopplar objekt och händelser som inte omedelbart är kopplade till varandra. Den esoteriska kunskapen försöker gå bortom den sinnligt begränsade erfarenheten och möjliggör därför tankar om det som inte omedelbart är uppenbart eller vad som har ’skett’ (Nylund, 2013). Esoteriska kunskaper organiseras i en vertikal diskurs som integrerar olika meningar i system på olika nivåer. Kunskap som realiserar i en vertikal diskurs kännetecknas av att den är sammanhängande, systematiskt organiserad, abstrakt och kontextoberoende (Hjelmér, 2012, s. 17). I jämförelse med den horisontella diskursen är den vertikala enbart indirekt bunden till den materiella världen vilket ger upphov till ”den potentiellt diskursiva klyftan” (Bernstein 1996; 2000) som kan öppna för andra, alternativa sätt att tänka om ett visst fenomen. Den vertikala diskursen ger möjlighet att generalisera bortom det specifika fallet, och föreställa sig alternativ. Young (2008) lyfter särskilt fram den vertikala diskursens betydelse för läroplansmål som gäller generiska förmågor som elever förväntas utveckla: kritisera, förklara, utforska alternativ och ställa upp hypoteser för framtiden. Wheelahan (2007, s. 640) refererar till Bernstein (1996; 2000) som kallar den vertikala diskursen för ’the site of the ’unthinkable’ and ’the impossible’ and the ’not-yet-thought’ (s. 30) och poängterar att det är därför esoterisk kunskap ger makt och status, och

varför tillgång till denna typ av kunskap alltid regleras genom någons slags arbetsdelning, vilket sker genom de distributiva reglerna i den pedagogiska apparaten. Nylund (2013) definierar vertikalt organiserad kunskap som att den ”möjliggör för eleven att höja sig över sina erfarenheter”(s. 72) och framhåller den vertikala diskursens betydelse när det gäller utvecklingen av kritiskt tänkande, vilket är ett kardinalmål, som är starkt framskrivet i svenska styrdokument. Den vertikala diskursen ger alltså elever makt att ifrågasätta och tänka det ’otänkbara’. Även om teoretiska²³ skolämnena i sig betraktas vara vertikala diskurser kan de organiseras på sätt som gör dem mer eller mindre kontextbunda (Nylund & Rosvall, 2011).

Begreppet vertikal diskurs förstås och används alltså på något olika sätt av forskarsamhället, men det som är gemensamt för olika uttolkare är att den vertikala diskursen handlar om kontextobunden kunskap, om att kunna tänka och formulera sig bortom här och nu, och om att kunna ställa upp hypoteser för framtiden. De nyckelkompetenser som lyfts fram av OECD, och som diskuterades i avhandlingens första kapitel, överensstämmer i hög grad med hur forskare använder begreppet vertikal diskurs – ”lösa och tolka problemställningar i en mängd olika områden” (DeSeCo, 2005 s. 3, min översättning). Den vertikala diskursen innefattar kritiskt tänkande och analysförmåga, men också förmågan att kunna organisera kunskaper på ett systematiskt sätt. Jag menar att förmågan att producera diskursiva texter – texter som utmärks av utredning av problemställningar eller hållbar argumentation kring en viss fråga och som organiseras enligt en specifik logik, är exempel på kunskapsproduktion i en vertikal diskurs.

De båda begreppen horisontell respektive vertikal diskurs används i denna avhandling i analysen av skrivuppgifterna och elevernas producerade texter för att definiera vilket slags kunskap eller förmågor eleverna erbjuds utveckla i de erbjudna skrivuppgifterna – och sedan utvecklar i sina texter. Huvudfrågan gäller i vilken utsträckning uppgifter och elevernas texter utmärks av en vertikal diskurs där eleverna ges möjlighet att jämföra och analysera ett visst innehåll (Rosvall, 2011), eller argumentera för en viss ståndpunkt – alltså att

²³ Att definiera skolämnena som teoretiska och inte kan vara problematiskt. Ibland delas skolämnena in i teoretiska ämnen vs (praktiskt)/estetiska. Svenska är ett exempel på det förstnämnda medan bild brukar benämnas som ett estetiskt ämne. Därmed inte sagt att ämnet bild inte innehåller teori. Skolverket använder dock begreppet teoretiska ämnen, se t ex: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/undervisning/aterkoppling-effektivare-i-yrkesammen-an-i-teoretiska-1.206414>

reflektera över och skriva om det 'ännu inte tänkta' - i sammanhängande och väl organiserade diskursiva texter, eller om elevernas texter rör sig inom en mer horisontell diskurs där kunskap huvudsakligen reproduceras i fakta-baserade svar (Rosvall, 2011). I analysen av skrivuppgifter och elevers texter kopplas de båda begreppen horisontell och vertikal diskurs också till text-aktiviteter (se kapitel fyra).

Vertikala diskurser som hierarkiska eller horisontella kunskapsstrukturer.

Teoretiska skolämnen är alla exempel på vertikala diskurser, som organiseras i antingen hierarkiska eller horisontella kunskapsstrukturer. Bernstein (1996, 2000) beskriver att hierarkiska kunskapsstrukturer strävar mot att skapa generella teorier som integrerar kunskaper på olika nivåer, och påvisa underliggande likheter mellan olika fenomen som förefaller olika, men som blir mer och mer abstrakta. Hierarkiska kunskapsstrukturer utvecklas genom att de successivt görs mer och mer generella, och integrerar nya teorier med de redan etablerade. Hierarkiska strukturer testas mot data (Rose & Martin, 2012). Typiska exempel på hierarkiska kunskapsstrukturer som lyfts fram av Bernstein (1996, 2000) är ämnen som matematik och fysik. Tillägnet av hierarkiska kunskapsstrukturer brukar innefatta tillägnet av ett perspektiv som är den enda vägen till sanningen. Igenkänning och konstruktion av legitima texter är mindre problematiska i denna typ av strukturer jämfört med de horisontella kunskapsstrukturerna. De hierarkiska kunskapsstrukturerna präglas också i mindre utsträckning av implicit tillägnan jämfört med de horisontella strukturerna.

Vertikala diskurser med horisontella kunskapsstrukturer består av serier av specialiserade språk (*languages*) som har specialiserade 'frågemetoder' (*modes of interrogation*) och kriterier för hur texter konstrueras och cirkuleras. Horisontella kunskapsstrukturer utvecklas genom att nya språk introduceras – språk i den bemärkelse av nya perspektiv, nya frågor, nya talare/skribenter, där ofta yngre utmanar äldre röster. I horisontella strukturer används teori för att tolka 'texter' (Rose & Martin, 2012).

En svårighet med att behärska horisontella kunskapsstrukturer för den lärande individen är bredden på språk som måste tillägnas. Inom horisontella kunskapsstrukturer finns dessutom två typer av strukturer. Dels finns de med en stark grammatik, och som exempel ger Bernstein (1996; 2000) ämnen som

ekonomi, lingvistik och viss typ av psykologi. Dessa ämnen utmärks av en mer explicit, begreppslig syntax som möjliggör relativt preciserade empiriska beskrivningar och/eller som genererar modeller av empiriska relationer. Dels finns kunskapsstrukturer präglade av en svag grammatik där empiriska beskrivningar och modeller är mycket svagare, mindre precisa, vilket gör dem svårare för individen att tillägna sig – eller veta att när man har tillägnat sig dem. Kanonartade namn blir viktiga, och det gäller för den lärande individen att bemästra namn och språk, och kritik mot dessa. Horisontella kunskapsstrukturer med en svag grammatik tenderar att producera diskurser, organiserade som segment och det behöver inte finnas något samband mellan vad som lärs inom de olika diskurserna. Det som krävs av individen är att vederbörande utvecklar ett slags blick (*gaze*)²⁴ som gör att det som räknas som legitim samhällelig verklighet känns igen och förstås, vilket sker genom outtalad (*tacit*) överföring – och som nödvändigtvis inte sker i skolan.

Modersmålsämnet som vertikal diskurs

Bernstein själv lyfter fram sociologi som exempel på en vertikal diskurs med en horisontell kunskapsstruktur och svag grammatik (Bernstein 1996; 2000), men också modersmålsämnet har av andra forskare lyfts fram som ett typiskt exempel:

...we suggest that in Bernstein terms school subject English has horizontal knowledge structures with 'weak grammars' meaning that it is constructed in a series of specialized languages, segmentally organized, wherein what counts as achievement is an adoption of a particular position or 'gaze' (Bernstein *ibid*) rather than any strongly defined theoretical position which might confer a degree of commensurability across the languages (Christie & Macken-Horarik, 2007 s.157)

Christie och Macken-Horarik (2007) framhåller att goda kunskaper i modersmålsämnet, i detta fall i engelska, är vägen till ett privilegierat liv och en hög utbildningsnivå, men att ämnet utvecklats till att bli alltmer svårfångat, vilket gör att enbart ett fåtal elever lär sig bemästra det. Engelskämnet präglas av en mäktig och samtidigt osynlig pedagogik - vad som räknas som framgång i ämnet förstås av både lärare och elever på ett undermedvetet sätt, snarare än att det artikuleras på ett tydligt sätt. Forskarna pekar på ämnets speciella karaktär där det, många gånger utan explicit undervisning, för eleven gäller att

²⁴ Bernstein använder begreppet *gaze*. Jfr med Berges användning av *doxa*. Se s. 35

förstå vad som räknas som så kallad god litteratur eller varför en specifik text anses vara välskriven. De understryker att ämnets implicitet gynnar vissa elevgrupper (läs medelklassen) framför andra, och därför blir just modersmålsämnet särskilt reproducerande:

...what is at issue for the learner is tacit acquisition of certain values and 'truths' of the knowledge of English, to do with expression of sensibilities of what we might term 'finer feelings'. For obvious reasons, such tacit acquisition creates a situation that advantages some students rather more than others (s. 157).

Denna känsla för ”finer feelings” som privilegieras inom modersmålsämnet finns också i den nordiska kontexten, till exempel i det Berge (2002) definierar som *doxa*²⁵, och denna typ av ’certain values and truths’ efterfrågas också inom skrivdelen i det nationella provet i kursen svenska B²⁶.

Christie och Macken-Horarik (2007) pekar vidare på det faktum att det i dagens skola i England och Australien finns många varianter av engelskämnen som var och en utmärks av sina egna frågeställningar och värderingar - och att det förhållit sig på detta sätt också i ett historiskt perspektiv. De räknar upp sex olika varianter av ämnet engelska där betoningen ligger på olika aspekter: basfärdigheter, bildning, personlig utveckling, språkets funktion, populärkultur eller nylitteracitet. Det blir tydligt att modersmålsämnet i dessa båda anglosaxiska kontexter, liksom i Sverige²⁷ har och har haft en identitetsproblematik, vilket kan förklaras av dess horisontella kunskapsstruktur och svaga grammatik. Ämnets implicitet gör också att aktörer i det lokala pedagogiska rekontextualiseringsfältet, de undervisande lärarna, får stort utrymme att kunna konstruera, eller om man så vill rekontextualisera, sina egna modersmålsämnen.

²⁵ Se kap 2, s. 35

²⁶ Se diskussionen i kap 8

²⁷ Se diskussion i kap 1, s. 20

Kapitel 4. Material och metod

Detta kapitel är strukturerat i tre större avsnitt. I det första avsnittet redovisas valet av skola, program, klasser och lärare och själva tillträdesprocessen. Därefter beskrivs den utvalda skolan, de studerade programmen, klasserna och de fyra svensklärarna. Det andra avsnittet beskriver och diskuterar den för studien valda empiriska metoden, varefter delarna i dataproduktionen redovisas. Detta avsnitt avslutas med en diskussion om reflexivitet, forskningspåverkan och etiska överväganden. I det tredje och avslutande avsnittet beskrivs den metod som används i analysen av skrivuppgifter och elevers texter, textaktivitetsanalys.

Val av skola, program, klass, lärare och elever

Dataproduktionen till min studie gjordes under perioden höstterminen 2008 – vårterminen 2010 på en relativt stor kommunal gymnasieskola, i avhandlingstexten kallad Skogsvallagymnasiet. Jag gjorde mitt urval av skola, program, klasser och elever efter två principer. Dels ville jag studera skrivande i svenskämnet på olika program, såväl yrkesförberedande som studieförberedande, eftersom tidigare forskning visat att elever, beroende på vilket program de studerar på, som regel erbjuds olika slags undervisning i kärnämnen²⁸. Dels hade jag intentionen att följa den skrivundervisning som erbjöds elever som under grundskolans senare år gått i samma klass eller i parallellklasser, där de båda svensklärarna samplanerade all undervisning och därmed hade iscensatt en likvärdig skrivundervisning. Jag ville få en bild av gymnasieskolans svenskundervisning och dess potential att erbjuda elever att utvecklas som skribenter, och låta eleverna med den gemensamma grundskolebakgrunden vara utgångspunkt för att illustrera dessa möjligheter. Texter som dessa elever producerat inom svenskämnet under högstadiet utgör delar av datamaterialet i Nordenfors (2011)²⁹. Nordenfors beskriver att den under högstadiet erbjudna

²⁸ Se kap 2 s. 36ff

²⁹ I Nordenfors (2011) analyseras elevernas textproduktion: fiktiva texter som tre noveller, en saga och en robinsonad, och fyra mer sakprosainriktade texter: essä, deckarrecension, uppsats om Platon, faktatext kring valfritt SO/NO-ämne. Dessutom finns i materialet nationella prov från år 5 och 9.

skrivundervisningen stöttat elevernas skrivprocess genom olika slags dokument. Exempel som ges är måldokument för var och en av de specifika skrivuppgifterna, lokala betygskriterier för varje uppgift, responsdokument, samt olika former av andra stödande dokument, till exempel de Nordenfors benämner som ”strukturdokument” och kommenterande modelltexter³⁰. Sammantaget vill Nordenfors definiera den textkultur som eleverna i hans studie varit del av under högstadietiden som att den präglades av en hög grad av stöttning: ”med en annan terminologi kan man beskriva undervisningen som orienterad mot ett explicitgörande ideal” (s.50), samtidigt som starka inslag av expressivism i likhet med det förhållningssätt till skrivande som Elbow (1998) förespråkar också präglade skrivundervisningen. Även lustläsning (Krashen, 1984) antogs gynna utvecklingen av elevernas skrivande och gavs därför utrymme i skrivundervisningen³¹.

Det fanns en tidig tanke under arbetet med föreliggande avhandling att studera elevers skrivrepertoarutveckling i ett mer longitudinellt perspektiv och främst göra analyser av elevers texter från årskurs fem i grundskolan till och med årskurs tre i gymnasiet, men denna tanke övergavs under resans gång³². Dock ville jag behålla idén med att följa elever, som inom grundskolans ram erbjudits utveckla en gemensam skrivrepertoar, upp på gymnasiet för att undersöka vilka möjligheter som där gavs dem att fortsätta utvecklas som skribenter. Utifrån de elever som deltagit i Nordenfors (2011) valdes ett antal elever ut som påbörjat sina studier på samma gymnasieskola, i detta fall Skogsvallagymnasiet. Det finns alltså en sådan elev i varje klass i urvalet av klasser som ingår i föreliggande studie, totalt fyra elever som i avhandlingstexten getts fiktiva namn: Erik i elklassen, Hedvig i handelsklassen, Nina i naturklassen och Stina i samhällsklassen. Eleverna hade bedömts ha presterat på olika nivåer i svenskämnet. Hedvig lämnade grundskolans årskurs nio med betyget godkänd, Erik och Stina fick båda betyget väl godkänd, och Nina avslutade sina grundskolestudier med ett mycket väl godkänt betyg i ämnet svenska.

³⁰ För en närmare beskrivning se s.48-50 samt bilagorna 3.4 - 3.11 i Nordenfors (2011).

³¹ Se diskussionen om implicit undervisning i kap 2 s. 25ff

³² Se s. 65 Den empiriska metoden

Tillträde till fältet

I slutet av vårterminen 2008 kontaktade jag verksamhetschefen på Skogsvallagymnasiet för att förhöra mig om skolans intresse av och inställning till att medverka i studien. Efter att ha fått verksamhetschefens godkännande tillfrågades ett antal svensklärare, som undervisade i de klasser som innehöll elever med den gemensamma grundskolebakgrunden som beskrivits ovan, om sitt intresse av att delta i studien. Jag berättade för lärarna att jag ville studera skrivandet i svenskämnet på gymnasiet och att anledningen till att just de tillfrågades var att det i deras klasser fanns en eller flera elever vars texter skrivna under grundskoletiden ingått i annan studie som jag hade för avsikt att länka mig till. Jag valde alltså inte lärare som sade sig vara varken mer eller mindre intresserade av skrivande inom svenskämnet, utan snarare utifrån vilka elever de undervisade. Lärarna informerades om att jag var intresserad av att samla in skrivuppgiftsinstruktioner och elevers texter, observera skrivlektioner, intervjua dem och mot slutet av fältarbetet genomföra gruppintervjuer med elever alternativt genomföra en enkätundersökning där temat skulle vara skrivandet inom svenskämnet på gymnasiet. Ursprungligen tillfrågades sju svensklärare, varav fyra slutligen tackade ja till att medverka. Dessa fyra lärare undervisade i svenska på elprogrammet, handels- och administrationsprogrammet (hädanefter handelsprogrammet), samhällsvetenskapligt program (hädanefter samhällsprogrammet) och på det naturvetenskapliga programmet (hädanefter naturprogrammet). Således blev dessa fyra program representerade i studien.

Efter att de fyra lärarna gett informerat samtycke till sin medverkan besökte jag eleverna i de fyra klasserna och berättade om min studie. Jag förklarade att syftet med undersökningen var att studera vilka slags skrivrepertoarer elever ges möjlighet till att utveckla inom svenskundervisningen på gymnasiet. Vidare berättade jag att jag skulle komma att närvara på lektioner, att jag önskade få tillgång till kopior av deras texter samt att jag mot slutet av deras gymnasietid ville intervjua ett antal av dem alternativt be dem svara på en enkät. Jag underströk att deras namn liksom namn på personer och platser i deras texter, i händelse av att de skulle komma att publiceras i avhandlingen, skulle komma att avkodas, så att risk för igenkänning eliminerades. Ett brev med en vidhängande talong (se bilaga 1) hade formulerats där eleven kunde skriva under om vederbörande accepterade att medverka. Jag poängterade också att man som elev när som helst hade rätt att hoppa av studien. Min

upplevelse var att de flesta elever tyckte att det var spännande att jag intresserade mig för deras texter. Endast två elever i de fyra klasserna tackade nej till att medverka i studien.

Skogsvallagymnasiet

Det kommunala Skogsvallagymnasiet startades under mitten på 1990-talet, ungefär samtidigt som gymnasiereformen Gy94 sjösattes. Skolbyggnaderna ligger naturskönt belägna i ett samhälle utanför en större svensk stad. På den starkt konkurrensutsatta gymnasiemarknaden (Lund, 2006; Lundahl et al., 2010) får Skogsvallagymnasiet betraktas vara relativt välrenommerat, och skolan lockar såväl elever från storstaden som elever från samhällen i den närliggande landsorten. Under tiden för studiens genomförande, från och med höstterminen 2008 till och med vårterminen 2010, erbjöd skolan utbildning för cirka 1700 elever på 15 olika nationella program, både yrkes- och studieförberedande, samt det individuella programmet. Programmen är geografiskt placerade i områden inom skolans byggnader så att i en huskropp är bland andra elprogrammet och naturprogrammet placerade, medan handelsprogrammet och samhällsprogrammet huserar i en annan huskropp. Klassifikationen är alltså relativt svag i detta hänseende, vilket skiljer Skogsvallagymnasiet från många andra gymnasieskolor där det inte är ovanligt att program av typen el, fordon och bygg håller till i perifert belägna byggnader (Ask, 2005; Dovemark, 2011; Hjelm, 2012; Rosvall, 2012; Westman, 2009). Arbetslagstanken är starkt framskriven i skolans interna styrdokument, vilket bland annat innebär att kärnämneslärare i huvudsak undervisar i sina ämnen inom ett och samma program.

Karakteristika för de fyra studerade gymnasieprogrammen

Inhemsk forskning (Broady, 2001, 2009; Broady & Börjesson, 2006; Lidegran, 2009; Reuterberg & Svensson, 1998) visar på ett tydligt mönster gällande sambandet mellan elevers val av gymnasieprogram och deras föräldrars inkomst och utbildningsbakgrund. En något förenklad beskrivning på riksnivå visar att elever som studerar på naturprogrammet lever i en familj där föräldrarna har en hög eller mycket hög inkomst och en längre högskoleutbildning. Samhällselevernas föräldrar har typiskt en hög inkomst och en kortare högskoleutbildning. Den genomsnittlige elevens föräldrar har en

KAPITEL 4

medelinkomst och grundskoleutbildning som utbildningsbakgrund, medan den typiska föräldern till en elev på handelsprogrammet har låg inkomst och grundskola som högsta utbildningsnivå.

De fyra eleverna Erik, Hedvig, Stina och Nina påbörjade sina gymnasie-studier på Skogsvallagymnasiet i augusti 2007. Intagningspoängen till programmen som de då antogs till såg ut enligt nedan:

program	intagningspoäng (lågsta)	genomsnittspoäng (medelbetyg)
handel	190	214 (13,37)
el	195	214 (13,37)
samhälle	225	259 (16,19)
natur	235	279 (17,44)

För handelsprogrammet var den definitiva intagningspoängen, med andra ord den nedre gränsen för att bli antagen, 190 poäng, och medelvärdet för en nyantagen handelselev var 214 poäng. För elprogrammet var siffrorna 195 poäng respektive 214 poäng, för samhällsprogrammet 225 poäng respektive 259 poäng och för naturprogrammet 235 poäng respektive 279 poäng. Det betygssystem som gällde under tiden för dataproduktionen i denna studie värderade ett godkänt betyg från grundskolan till 10 poäng, ett väl godkänt betyg till 15 poäng och ett mycket väl godkänt betyg till 20 poäng. En elev som lämnade grundskolan med betyget godkänt i alla 16 ämnena uppnådde alltså 160 poäng, en elev med enbart väl godkänt i alla ämnen fick med sig 240 poäng och eleven som tilldelats mycket väl godkänt i alla 16 ämnena kom upp till 320 poäng. Medelvärdet i meritpoäng för en elev som antogs till de båda yrkesförberedande programmen inför hösten 2007 var 214³³ poäng, vilket omräknat ger medelbetyget 13,37 som ligger närmare betyget väl godkänd än betyget godkänd. En elev som sökte till de båda studieförberedande programmen hade 249 respektive 279 i medelpoäng, och medelbetygsvärdet 16,19 respektive 17,44 vilket visar att eleverna på dessa båda program hade med sig mer än ett väl godkänt betyg i snitt. En slutsats som kan dras är att antagningspoängen till de fyra studerade programmen på Skogsvallagymnasiet inför antagningen höstterminen 2007 låg på en relativt hög nivå³⁴.

³³ 214 poäng/16 ämnen

³⁴ Vare sig SCB, Skolverket eller SKL för statistik över riksgenomsnittet vad gäller intagningspoäng på olika gymnasieprogram

Svensklärarna och de fyra studerade klasserna

I det följande presenteras de fyra svensklärarna, med fingerade namn, som undervisade i kursen svenska B. Dessutom ges en kortfattad bild av klasserna på de fyra olika gymnasieprogrammen, samt det intryck jag fick av klassrumsatmosfärerna under lektionsobservationerna.

Eva och elklassen

Eva, som undervisade i svenska på elprogrammet, var vid studiens början 47 år och hade 20 års erfarenhet som lärare i svenska och engelska på gymnasiet. Båda Evas föräldrar var lärare så hennes yrkesval var ganska naturligt berättar hon i den första intervjun³⁵. Hon hade arbetat på Skogsvallagymnasiet under ett läsår. Tidigare hade hon tjänstgjort på ett annat kommunalt gymnasium med ett liknande programutbud, och där hade hon undervisat på flertalet nationella program, men till en övervägande del på samhällsprogrammet. Undervisningen på detta studieförberedande program beskriver Eva som ”intellektuellt stimulerande”, men också ”mycket tidskrävande”. Hon berättar att hon kände en ”stor frihetskänsla” när hon började på Skogsvallagymnasiet. Att undervisa på elprogrammet, beskriver Eva som pedagogiskt utmanande: ”... inte lika lätthanterligt som en studiemotiverad klass” men att mängden hemarbete minskat betydligt. Hon berättar att hon på ett relationsplan trivs med eleverna och beskriver dem som ”jättegulliga... och mer personliga än på SP³⁶” men att de ibland kan vara ”för jäkliga”, samtidigt som ”man får mycket tillbaka”. Eva beskriver sitt förhållningssätt till eleverna som ömsesidigt fungerande: ”funkar för dem också”. Under fältstudien talar Eva relativt mycket om sin relation till eleverna, vilket jag förstår som att den för henne inte självklart framstår som oproblematiske (jfr Högberg, 2009).

Elklassen där Eva undervisade bestod av 30 elever, en flicka och resten pojkar, däribland eleven Erik. Undervisningen i svenska bedrevs alltid i halvklass, och i en sal belägen inom elprogrammets område, som ligger centralt på skolan. De lektioner som jag observerade präglades av en ’drop-in karaktär’, det vill säga ett antal elever var på plats vid lektionsstart, och gruppen fylldes på allt eftersom lektionen förflöt, något som inte kommenterades nämnvärt av Eva. Jag uppfattade stämningen i klassen som

³⁵ Alla citat i detta avsnitt kommer från intervju 1 (2008-08-28) med Eva

³⁶ Vanlig förkortning för samhällsprogrammet

vänligt avspänd och ibland lite humoristisk, vilket liknar andra beskrivningar gjorda i pojkdominerade yrkesförberedande utbildningar (Hill, 2011; Högberg, 2009). När Eva hade genomgångar var mitt intryck att eleverna gav henne legitimitet som lärare och arbetsledare. De lyssnade och samspelade med henne:

Eva är lite drottninglik, tydlig ledare, det är hon som är experten på det här med litteratur, hon lotsar eleverna hjälpsamt, och förklarar gärna känns det som - ingen av eleverna utmanar eller gör öppet motstånd. Tänker på vad hon sa i intervju 1 - att hon är nästan lite som en mamma, att hon vet hur de fungerar, vad de behöver, att de är som hennes egen son”(ur fältanteckningar från lektionsobservation 3).

Under andra lektioner, när inramningen var svagare, och då eleverna förväntades att arbeta självständigt, ägnade flera av dem relativt stor del av lektionstiden till annan verksamhet än arbete med anvisade uppgifter (lektionsobservationer 2 och 5).

Hanna och handelsklassen

Hanna, svensklärare på handelsprogrammet var även hon 47 år vid studiens början och hade arbetat som lärare i svenska, svenska som andra språk och tyska i drygt 20 år. I vår första intervju framgår det att hon hemifrån blev ”pushad” att utbilda sig till lärare och att hon på något sätt skulle förverkliga föräldrarnas dröm att bli något de inte hade kunnat bli ”...den här klassikern....föräldrar har inte haft den möjligheten”. Liksom Eva var Hanna anställd på Skogsvallagymnasiet sedan drygt ett år tillbaka. Tidigare anställningar hade för Hannas del varit på flera grundskolor, på ett gymnasium och hon hade också arbetat med svenskundervisning på en flyktingmottagning. Hon berättar att hon kände sig ”färdig” med grundskolan och ville få till stånd någon typ av förändring vilket gjorde att hon sökte sig till Skogsvallagymnasiet. Under läsåret som föregick studiens början hade Hanna undervisat elever på samhällsprogrammet och under läsåret 2008/2009, studiens första år, tjänstgjorde hon mest på handelsprogrammet. Under studiens andra år, läsåret 2009/2010, blev Hanna förflyttad till barn- och fritidsprogrammet, men hade kvar undervisningen i handelsklassen som ingår i denna studie. Hanna berättade i vår första intervju att hon anser det vara mer intressant att möta ”den svage” eleven än ”den starka”.

I handelsklassen var 27 elever inskrivna, 19 flickor – en av dessa eleven Hedvig - och sju pojkar. Till skillnad från elklassen bedrevs svenskundervisningen i helklass. Vid mina lektionsobservationer var närvaron hög i klassen. De allra flesta elever var på plats vid lektionernas början, men vid några tillfällen kom enstaka elever, oftast någon av pojkarna, indroppande efter ett tag. Stämningen var allvarligare och inte lika avspänd och humoristisk som i elklassen, utan snarare koncentrerad. Mitt samlade intryck från lektionsobservationerna var att verksamheten i klassrummet var relativt starkt inramad, helt inriktad på undervisningens innehåll och form. Hanna ledde undervisningen med relativt strama tyglar, särskilt under genomgångar. När eleverna arbetade på egen hand, till exempel skrev texter i datasal, var arbetsklimatet något mindre disciplinerat.

Sara och samhällsklassen

Sara, svensklärare i samhällsklassen var vid studiens början 44 år gammal med 20 års erfarenhet av läraryrket. Hon berättar att hon växte upp i ett icke-akademiskt hem, men trots brist på uppmuntran från föräldrarna visste hon tidigt att hon ville utbilda sig till lärare. Sara undervisar i svenska och tyska, men är även utbildad i historia. Hon hade vid studiens början arbetat på Skogsvallagymnasiet sedan tio år tillbaka och hade dessförinnan tjänstgjort på grundskolan.

Samhällsklassen bestod av 26 elever: 12 pojkar och 14 flickor, däribland eleven Stina. I dataproduktionen saknas lektionsobservationer, eftersom Sara gav uttryck för att hon kände att hennes kommunikation med eleverna skulle påverkas på ett menligt sätt om jag närvarade under lektioner³⁷. Mitt intryck från intervjuer och fältsamtal med Sara och två gruppintervjuer med samhällselever var att kulturen i klassen präglades av en hög studieambition och en öppenhet elever och lärare emellan. Sara berättar dock att det i klassen fanns elever som ”inte satsade 100 procent på studierna” (intervju 1), och att hon under sista läsåret uppfattade att stämningen i klassen hade blivit ”mer spänd” (intervju 2). Flera av eleverna, främst ett antal av flickorna drabbades enligt Sara av skolstress och känslan av att de inte orkade prestera på maximal nivå.

³⁷ Se s. 72 Forskningens påverkan

Niklas och naturklassen

Niklas – svenskläraren i naturklassen – var vid studiens början 35 år. Niklas hade en gymnasielärarexamen i svenska och psykologi, och hade undervisat i fem-sex år, i princip enbart på Skogsvallagymnasiet på det naturvetenskapliga programmet. Niklas berättade i vår första intervju att orsaken till att han blev lärare i första hand var att han ville göra något av sin utbildning i psykologi och därför breddades den med universitetsstudier i svenska. Han sa att han till sin glädje upptäckt att han trivs med jobbet, fastän lärarbanan inte från början varit en yrkesdröm han närt.

I naturklassen som ingick i studien gick 30 elever: 17 flickor, däribland Nina, och 13 pojkar. Niklas beskriver i den inledande intervjun klassen som ”högpresterande, bra stämning, trevliga och intresserade... eller åtminstone låtsas de vara det”. De vill prestera väl och betygen är viktiga för dem, enligt Niklas. Denna bild överensstämmer med det intryck jag fick under mina lektionsobservationer. Även när undervisningen var svagt inramad och elever förväntades arbeta på egen hand gjorde de så. I mina fältanteckningar från lektionsobservation 2 skriver jag: ”...slås framförallt av deras [elevernas] självständighet, är nästan helt självgående. Stämningen känns behaglig, konfliktfri, vuxen på något sätt, men inte nördig”. Elever på det naturvetenskapliga programmet har i forskningen beskrivits som förhållandevis instrumentella, helt eller nästan helt inriktade på att till varje pris uppnå maximal meritpoäng och till varje pris undvika att komma i konflikt med lärare. Snarare har de beskrivits vara inriktade på att läsa av vad lärare värdesätter för att nå maxbetyg (Beach, 1999; Bergman, 2007; Parmenius Swärd, 2008). Intervjun med natureleverna bekräftar ambitionen att vilja uppnå högsta möjliga betyg, men samtidigt uppträdde eleverna i naturklassen mer eller mindre som elever på andra program. Under flera av mina lektionsobservationer kom en eller flera elever sent och det hände att elever åt choklad eller smörgås inne på lektionen. Under lektionsobservationer gavs exempel på att det, bland vissa av eleverna i alla fall, var socialt accepterat att fråga, såväl klasskamrater som läraren Niklas, om betydelsen av ett främmande ord eller uttryck, vilket ger en kompletterande bild av den typiska natureleven som i tidigare forskning beskrivs som angelägen om att inte visa sig okunnig beroende på rädslan att bedömas inte nå höga betyg (Beach, 1999; Berggren, 2013).

En sammanfattande bild av deltagande elever och lärare ser ut enligt nedan:

elev	avgångsbetyg i svenska från åk 9	program	intagningspoäng 2007 lägsta/medel	antal elever i klassen (p/f)	svensk-lärare
Erik	VG	el	195/214	29/1	Eva
Hedvig	G	handel	190/214	7/19	Hanna
Nina	MVG	natur	235/279	13/17	Niklas
Stina	VG	samhälle	225/249	12/14	Sara

Den empiriska metoden

För att kunna synliggöra och få en fördjupad bild av de skrivrepertoarer som eleverna fick möjlighet att utveckla behövde jag producera olika typer av data. De skrivuppgifter som eleverna arbetade med under kursen svenska B och exempel på hur deras lösningar såg ut gav underlag för analysen av de erbjudna skrivrepertoarerna. Jag ville också studera och försöka förstå de villkor som påverkar elevernas möjlighet att utveckla sitt skrivande inom svenskämnet. Därför var lärarnas resonemang kring sin iscensatta undervisning, liksom lektionsobservationer en viktig del av datamaterialet. Dessutom ville jag producera data som berättade om hur eleverna uppfattade skrivandet i svenskämnet. Därför kom det empiriska material i studien att bestå dels av fältanteckningar från lektionsobservationer, dels av lärarnas och elevernas tal om skrivandet inom svenskämnet i form av transkriberade intervjuer och anteckningar från fältsamtal, dels av lärarnas skrivuppgiftsinstruktioner och texter skrivna av elever.

Jag vill beskriva föreliggande studie som en kvalitativ sådan, med flertalet inslag som *liknar* etnografi. I likhet med denna ansats intresserar jag mig för vardagen i en specifik kultur, och ville därför undvika att iscensätta händelser eller konstruera experiment. Dovemark (2004, s. 101) formulerar etnografens uppgift enligt följande: "...upptäcka aktörernas mening och förståelse av sitt handlande, hur de tolkar situationer och hur deras perspektiv ser ut angående speciella frågor". Dovemark pekar också på vikten av att försöka inta ett slags närhet till aktörerna på fältet och att göra ansträngningar att se på världen ur deras perspektiv. Dessutom är det viktigt att kunna visa empati och uppskatta inkonsekvenser och motsägelser i aktörernas beteenden (Dovemark, 2004). Hammersley och Atkinson (2007, s.7) menar att det primära målet i en etnografisk studie är att beskriva hur människor som är involverade i ett visst

undersökt fenomen förstår och talar om sina och andras handlingar, de kontexter där händelser utspelar sig och vilka följer dessa handlingar får. Den etnografiska ansatsen har en klar deltagarprincip, men forskaren förväntas också utveckla kunskap som går utöver den primära förståelse som deltagarna har, vilket sker när materialet tolkas genom en teori (Fangen, 2005, s.183). Teorins betydelse understryks av Trondman (2008) där han metaforiskt liknar teorin vid blodomloppet medan metoden, etnografen, är själva hjärtat: "...heart is method. The role of blood – the carrying of oxygen to the heart muscle, so that it can be pumped to other parts of the body, is played by theory"(s.115).

Upptäckter görs i empirin, vilket gör att forskningsprocessen blir abduktiv snarare än induktiv, och det är därför vanligt att frågeställningar ändras över tid. Inom etnografi är analysen av datamaterialet alltså inte en avskild del i forskningsprocessen, utan analysfasen börjar ofta före själva fältarbetet och fortskrider under hela forskningsprocessen. Forskaren bör alltså inte vänta med analysen till efter att fältarbetet har avslutats, eftersom det inte är ovanligt att empirin överraskar – att man under undersökningsfasen upptäcker vad forskningen egentligen handlar om och att detta visar sig vara något som skiljer sig ganska avsevärt från hur problemställningen såg ut från första början. Initialt var mina tankar att studien främst textanalytiskt skulle undersöka utvecklingen av elevers skrivande i ett longitudinellt perspektiv. Under fältarbetet ändrades min fokus till viss del och riktades i stället mot de olikheter i elevers möjligheter att utveckla sina skrivrepertoarer som framträdde i datamaterialet.

Lektionsobservationerna

De lektionsobservationer som jag gjorde under den fyra terminer långa fältstudien, kan beskrivas som fokuserade observationer (Spadley, 1980) eftersom mina observationer baserades på specifika frågeställningar som i föreliggande studie gällde skrivandet inom gymnasieskolans svenskämne. Det primära syftet med att göra lektionsobservationer var att de skulle ge en bild av hur själva skrivundervisningen gestaltades i de fyra klasserna och hur den mottogs och omsattes av eleverna. När det gäller tidsspannet och frekvens på lektionsobservationerna kan de beskrivas som utvalda och periodiskt återkommande³⁸ (Jeffrey & Troman, 2004). Beträffande tidsaspekten – det vill

³⁸ *eng.* selective intermittent time mode

säga hur utdragen i tid fältarbetet är, liksom med vilken intensitet det bedrivs - beror den på tillgängligheten till forskningsfältet, och forskarens möjligheter att vistas ute på fältet, men också på vad själva forskningsobjektet är (Jeffrey & Troman, 2004). Jag hade för de fyra lärarna uttryckt en önskan att observera svensklektioner där just skrivandet stod i fokus, både när skrivandet förbereddes, men också då eleverna höll på att skriva sina texter. Lärarna och jag hade under hela fältstudien kontinuerlig kontakt via e-post, och upplägget var att de skulle låta mig veta i förväg när en för mig presumtiv intressant skrivlektion skulle komma. Mina forskarstudier har under hela tiden, även under själva fältarbetet, bedrivits på halvtid, och pusslande med eget arbets-schema och schema i de fyra olika klasserna gjorde att jag sammantaget gavs möjlighet att observera sju lektioner i elklassen, sju lektioner i handelsklassen och sex lektioner i naturklassen. Nedan visas en sammanställning över de genomförda lektionsobservationerna:

program	nr	innehåll	datum
<i>El</i>	1	”Ett sommarminne”	2008-09-05
	2	”I stället för en bokrecension” i datasal	2008-10-10
	3	Förberedelse för skrivande av egna ’Havamalsverser’	2008-12-12
	4	Skriva egna ’Havamalsverser’	2008-12-19
	5	Skriva CV	2009-02-05
	6	Förberedelse NP i sv B	2009-09-23
	7	Förberedelse NP i sv B	2010-04-14
<i>Handel</i>	1	Presentation av min studie	2008-11-07
	2	Förberedelse av essäskrivande - demokratiprojektet	2009-03-10
	3	Fortsatt förberedelse av essäskrivande – demokratiproj.	2009-03-24
	4	Slutskrivande essä om demokrati i datasal	2009-03-27
	5	Skriva krönika om Miljöhotellet i datasal	2009-05-19
	6	Skriftlig bokredovisning i datasal	2009-12-14
	7	Skriva text om språksociologisk fråga i datasal	2010-03-29
<i>Natur</i>	1	Intro språksociologiprojektet. Om att skriva rapport	2008-09-29
	2	Skriva språksociologirapport i datasal	2008-10-24
	3	Rapportseminarium	2008-11-24
	4	Intro essäskrivande. Omskrivning gammalt NP	2008-12-05
	5	Essäliknande prov- <i>Candide</i>	2009-04-02
	6	Tidningsprojektet – i datasal	2009-11-26

Inför varje lektionsobservationstillfälle brukade den lärare, vars lektion jag skulle observera, och jag bestämma träff i personalrummet, och om möjligt lägga in tid för att kunna tala om den förestående lektionen, och om andra frågor som kunde vara relevanta. Det hände också att jag begav mig direkt till lärarens arbetsrum och att vi där talade en stund om den förestående lektionen. Likaså pratade vi vanligtvis en stund efter avslutad lektion om det som förevarit. Dessa fältsamtal var viktiga för min dataproduktion, men jag upplevde också att lärarna hade ett behov av att berätta och förklara hur de hade tänkt och planerat den lektion som skulle bli observerad, och att vi efter genomförd lektion hade ett ömsesidigt utbyte av att diskutera vad som hade utspelat sig under lektionen och hur arbetet skulle komma att fortskrida.

Min roll under de observerade lektionerna vill jag definiera som medföljande observatör. Bergman (2007) använder detta begrepp, och jag uppfattar att jag primärt följde lektionerna, och därmed inte aktivt deltog i dem. I de fall då den observerade lektionen främst innehöll instruktion och genomgångar satt jag antingen på någon ledig plats i bänkraderna eller på en udda stol, relativt långt bak i klassrummet för att få en överblick över rummet. Under de lektioner när eleverna företrädesvis skrev på sina texter rörde jag mig också bland dem, och i förekommande fall småpratade vi med varandra. Jag uppfattade att de relativt vuxna eleverna hade lätt att förstå att min observatörsroll skilde sig från lärarrollen, vilket gjorde att det var relativt oproblematiskt för mig att just observera och anteckna. Under lektionerna förde jag anteckningar i ett kollegieblock, utan att försöka att för elever eller lärare dölja vad jag skrev. Anteckningarna renskrevs i direkt samband med lektionsobservationerna, då preliminära analytiska tankar och reflektioner infogades i fältanteckningstexten, vilket beskrivs fungera som en intern dialog, och som framhålls vara själva essensen i reflexiv etnografi (Hammersley & Atkinson 2007, s. 151). Dovemark (2004, s. 109) jämför denna fas av fältarbetet med ”thick descriptions” (Geertz, 1973), och beskriver processen som att fältanteckningar integreras med forskarens tidigare kunskaper och erfarenheter, och att fältanteckningarna på detta sätt blir en bas för vidare tolkning av det producerade datamaterialet.

Fältsamtal och intervjuer

I mitt material finns såväl excerpt från fältsamtal som transkriptioner av planerade djupintervjuer. Spontana fältsamtal betraktas inom etnografen som

mer valida än planerade intervjuer, (Hammersley & Atkinson, 2007 s. 101), och det är vanligt att intervjuer och etnografiska samtal kombineras. De båda typerna av data kan användas för att belysa varandra (Hammersley & Atkinson, 2007 s. 102). Fältsamtalen producerades oftast i samband med lektionsobservationer - före, under eller efter - eller vid andra besök som gjordes på skolan när jag stämt träff med lärarna för att hämta elevers texter och skrivuppgiftsinstruktioner.

I etnografiska studier fungerar intervjuer som komplement till observationer, där framför allt aktörers handlingar framträder (Willis, 2000). I intervjun ges aktörer möjlighet att framställa sina perspektiv och attityder (Hammersley, 2006). Kvale (1997, s. 34) beskriver den kvalitativa forskningsintervjun som ämnesorienterad och den typiska situationen är att två personer - intervjuare och informant - talar om ett ämne som båda parter är intresserade av, vilket stämmer väl in på min studie.

Jag intervjuade de fyra lärarna individuellt två till tre gånger under fältarbetet. De båda lärarna som gick med i studien från början, Eva och Niklas, intervjuades tre gånger vardera, medan Sara och Hanna som avvaktade med sin medverkan beträffande intervjuer och lektionsobservationer, blev intervjuade vid två tillfällen. Intervjuerna får betraktas som halvstrukturerade och liknade därmed ”vare sig ett öppet samtal eller följde strängt formulerat frågeformulär” (Kvale, 1997, s. 32), utan i stället användes en samtalsguide (bilaga 2), till vilka jag på förhand hade valt ut vissa teman som jag ville att intervjuerna skulle beröra. I den första intervjun bad jag lärarna berätta det de ville kring sin bakgrund och anledningen till att de valt lärarbanan. Vidare ombads de diskutera svenskämnet i allmänhet och skrivandet inom ämnet i synnerhet. Elevers möjligheter att utvecklas som skribenter och det nationella provets roll var andra frågor som denna första intervju behandlade. Den andra och tredje intervjun fokuserade främst den skrivundervisning som fram till själva intervjutillfället bedrivits i de studerade klasserna. Under dessa intervjuer samtalade respektive lärare och jag utifrån av mig konstruerade sammanställningar av erbjudna skrivuppgifter, vilket underlättade för båda parter att minnas vilka uppgifter som varit aktuella i respektive klass. Vi talade om skrivuppgifternas syften och hur eleverna lyckats lösa dem, om bedömningen av elevernas texter och också om hur kursen fungerat som helhet. Intervjuerna med lärarna gjordes i grupprum eller i andra avskilda utrymmen på Skogsvallagymnasiet. Varje intervju varade mellan 45-90 minuter. Intervjuerna spelades in på en mp3-spelare och transkriberades ordagrant av mig själv. I enlighet

KAPITEL 4

med Kvaless resonemang om att göra rättvisa åt informanterna (1997, s. 156) har jag, i de citat som jag valt att publicera i denna avhandlingstext, i vissa delar översatt informanternas tal till en mer skriftspråklig form. För att stärka studiens responsvaliditet, det vill säga ge deltagarna möjlighet att ge sina synpunkter på hur forskaren uppfattar och beskriver empirin (Dovemark, 2004) skickades transkriptionerna till de fyra lärarna, för att ge dem möjlighet att eventuellt förtydliga sina resonemang.

Mot slutet av dataproduktionsperioden spelades gruppintervjuer med elever ur tre av de fyra klasserna in och transkriberades på samma sätt som lärarintervjuerna. Dessa intervjuer berörde främst skrivundervisningen som erbjudits under kursen svenska B, inklusive det nationella provet, men också elevernas framtidstankar kring skrivande. På grund av lektionskrock mellan två av klasserna fick elever ur en av klasserna, handelsklassen, ge uttryck för sin syn på skrivandet inom svenskämnet i en skriftlig enkät (bilaga 3).

Intervjuerna med lärarna ges i avhandlingen betydligt mer utrymme än intervjuerna och enkäten som gjordes med eleverna, beroende på att jag ser lärarna som de mest inflytelserika aktörerna när det gäller studiens forskningsobjekt – de skrivrepertoarer som de erbjuder sina respektive elever att utveckla. Nedan visas en sammanställning över studiens genomförda intervjuer:

lärarintervju	datum	gruppintervju/enkät med elever	datum
Eva	2008-08-28 2009-06-02 2010-06-10	fem deltagande elever	2010-05-05
Hanna	2009-02-18 2010-06-11	enkät besvarad av fem handelselever	2010-05-24
Sara	2009-02-19 2010-03-11	tre deltagande samhällselever två deltagande samhällelever	2009-12-08 2009-12-17
Niklas	2008-09-02 2009-06-02 2010-06-10	sex deltagande naturelever	2010-05-24

Skrivuppgifter och elevers texter

Under dataproduktionsperioden som varade från höstterminen 2008 till och med vårterminen 2010, det vill säga under hela kursen svenska B, samlade jag in samtliga skriftliga skrivuppgiftsinstruktioner som anvisades eleverna i de

fyra klasserna³⁹, samt lösningar från sex elever i respektive klass – en av eleverna med den gemensamma grundskolebakgrunden, plus texter från ytterligare fem elever i varje klass⁴⁰. I de fall då lärarna gav skriftlig respons eller bedömning på elevernas texter finns denna också med i dataproduktionen. För att på något sätt avgränsa materialet bestämde jag att samla in de skrivuppgifter som lärarna själva också samlade in. Därför finns olika typer av prov med i materialinsamlingen, fastän det är tveksamt om dessa uppgifter primärt är skrivuppgifter, om man med sådana avser att de skall resultera i längre, självbärande texter med potential att utveckla elevernas skrivrepertoarer.

Forskarstudier på halvtid och med ambitionen att i så hög utsträckning som möjligt följa skrivundervisningen i fyra klasser som studerade svenska B-kursen parallellt visade sig vara, och som beskrivits ovan, inte helt okomplicerat rent logistiskt, vilket gjorde att jag inte kunde genomföra så många lektionsobservationer som jag initialt hade hoppats på. Därför uttryckte jag för lärarna att insamlingen av skrivuppgifter och elevernas texter var helt avgörande för trovärdigheten i min studie. Jag kontrollerade därför regelbundet under hela fältarbetet att jag fått in alla skrivuppgifter och elevers texter av respektive lärare. Den sammantagna bilden över dataproduktionen ser ut enligt nedan:

	elklassen	handelsklassen	samhällsklassen	naturklassen
observationer	7	7	-	6
lärarintervjuer	3	2	2	3
antal intervjuade elever/enkäter	5	5	5	6
skrivuppgifter + elevlösningar ⁴¹	11/50	15/70	19/82	7/42

³⁹ Samtliga insamlade skrivuppgifter beskrivs i kapitel 5. En sammanställning av skrivuppgifterna som erbjöds i de fyra klasserna finns i tabellform, se bilaga 4.

⁴⁰ Vid studiens början var jag osäker på hur mycket utrymme i avhandlingen som skulle ges till analys av elevernas texter, och jag ville ha ett spann av hög-, medel- och lågpresterande elevers texter med i materialet. Det hade varit alltför riskabelt att enbart inbegripa texter från de fyra eleverna med den gemensamma grundskolebakgrunden, främst för den uppenbara risken för materialbortfall. Elever kan vara frånvarande under skrivlektioner och inte fullfölja alla skrivuppgifter eller avbryta sin utbildning.

⁴¹ Samma antal skrivuppgifter som i tabeller i kap 5 och det nationella provet. Antal elevtexter beror på hur många av de sex eleverna i varje klass som fullgjorde varje skrivuppgift. I elklassen och handelsklassen avbröt en av de sex eleverna sina studier i svenska B-kursen under årskurs tre.

Reflexivitet

Jag har arbetat i 20 år som lärare i svenska inom grund- och gymnasieskolan vilket gör att min kännedom om och erfarenhet av skrivundervisning i svenskämnet får anses vara betydande. Därför var det viktigt för mig, både i produktionen av data och i analysen, att reflektera om det 'bagage' jag har med mig in i forskningen och om min roll som något slags medlem i den värld som jag studerade (jfr Player-Koro, 2011, s. 49). Jag har själv aldrig undervisat på något av de gymnasieprogram som studeras i avhandlingen, och inte heller hade jag före studiens genomförande haft någon tidigare kontakt med Skogsvallgymnasiet. Ett sätt för mig att distansera mig var att för min studie välja en för mig obekant skola. Jag försökte också tänka på - och om - eleverna i de studerade klasserna som ungdomar i 17-18 årsåldern, med många gemensamma behov och intressen, snarare än att de var elever på det ena eller andra gymnasieprogrammet. Erik, Hedvig, Stina och Nina hade ju också en gemensam skolbakgrund. Drygt ett år tidigare hade de varit elever på samma grundskola, i samma klass eller i parallellklass.

Det finns också forskare som pekar på fördelarna med att just lärare⁴² beforskar skolan och sina kollegor. Kullberg (2004, s. 97) pekar på att etnografisk forskning i klassrummet kräver engagemang, aktivt lyssnande, intensiv observation och ett ständigt analyserande – och att detta liknar det lärare sysslar med i vardagen. Knutas (2008, s.114) hänvisar i sin svenskämnesdidaktiska studie till Alvesson och Deetz (2000) som menar att det krävs en ingående kännedom och förståelse av studieobjektet och dess kontext för att man skall kalla en undersökning för etnografisk (se även Alvesson & Sköldbberg, 1994, s.109 för samma resonemang). Jag menar att min lärarbakgrund starkt bidrog till att jag fick tillträde till fältet, det vill säga till att lärarna släppte in mig i sina klassrum och avsatte tid för att låta mig intervjua dem. Lärarinformanternas och min gemensamma yrkeserfarenhet underlättade för mig att se världen ur informanternas perspektiv och skapa den närhet som är framhålls som ett ideal inom den etnografiska ansatsen (Dovemark, 2004). De medverkande lärarna, eventuellt med undantag av Hanna, framhöll vid ett flertal gånger under fältarbetet att de, trots att det kunde kännas pressande att en 'forskande kollega' följde deras skrivundervisning, uppskattade att få tala med en insatt person om sin verksamhet, och att dessa samtal för dem indirekt fungerade som en typ av fortbildning.

⁴² Jag är doktorand inom forskarskolan CUL, som har lärarexamen som ett av sina antagningskrav.

Forskningens påverkan

Att mitt fältarbete i någon mån påverkade mina informanter, och då framför allt lärarna är oundvikligt, trots att jag, i enlighet med vad som brukar betraktas vara det naturalistiska idealet inom den etnografiska ansatsen (Hammersley & Atkinson, 2007), klargjorde att jag inte ville att något skulle förändras i den verksamhet – den iscensatta skrivundervisningen – som jag studerade. Bara det faktum att jag hade deklarerat för lärarna att det var just skrivandet i svenskundervisningen som jag var intresserad av gjorde förmodligen att de i någon mån blev extra uppmärksamma på hur de gestaltade sin skrivundervisning. Jag har i mina data identifierat två exempel på att lärarna anpassade sin undervisning till studien. Eva berättade i den andra intervjun att hon samlat in och eventuellt iscensatt någon skrivuppgift för ’min skull’ – för att mitt datamaterial skulle bli så rikt som möjligt. Likaså finns ett annat exempel på anpassning, fast i andra riktningen. Efter att jag tvingades ställa in planerad skrivlektionsobservation i naturklassen avstod Niklas att ge eleverna en skriftlig uppgift efter läsningen av *Therese Raquin* ”kunde inte hitta på någon bra skrivuppgift, hade ju gjort skriftlig analys av *Candide*.” (Niklas i intervju tre). Någon skriftlig uppgift kan alltså ha tillkommit eller försvunnit på grund av mitt uttalade intresse för skrivuppgifter, men jag menar att detta faktum inte har någon stor betydelse, eftersom det främst är skrivuppgifternas och elevernas texters kvalitet – och inte kvantitet – som denna studie främst intresserar sig för.

Jag uppfattade att de fyra deltagande lärarna hanterade forskningssituationen på olika sätt. Eva och Niklas gick med i studien fullt ut redan vid starten av höstterminen 2008, medan Sara och Hanna avvaktade med att tacka ja till att i alla delar medverka i studien. Under höstterminen 2008 samlade de in uppgiftsinstruktioner och elevtexter som jag fick tillgång till, men avböjde intervjuer och lektionsobservationer. Från och med vårterminen 2009 bestämde Hanna sig för att ställa upp på att bli intervjuad och även låta mig komma på lektioner. Även Sara medverkade till att bli intervjuad, men dröjde med att låta mig närvara under lektioner. Senare under vårterminen 2009 framkom det att hon kände obehag inför min lektionsnärvaro, och därför saknas fältanteckningar från lektionsobservationer från samhällsklassen. Detta materialbortfall komparerades till en del genom att Sara under flera längre fältsamtal delgav mig sina tankar om skrivundervisningen i samhällsklassen, om de skrivuppgifter hon erbjöd och elevernas texter. Dessa fältsamtal

genomfördes i samband med att jag hämtade uppgiftsinstruktioner och elevernas texter. Hammersley och Atkinson (2007, s 60 ff) menar att grindvakten (*the gatekeeper*) ibland uppfattar forskaren som expert eller ibland kritiker, och kan försöka, om inte avstyra studien, så i alla fall – ”guide the research in directions they prefer or away from potentially sensitive areas”. Hanna undvek, som jag uppfattade det, vid något tillfälle att berätta om en skrivuppgift i förväg, vilket omöjliggjorde lektionsbesök i samband med denna. Jag har stor förståelse för denna typ av reaktion och beslut; att i en vardag som skolans, fylld av aktivitet och krav, låta bli eller av misstag underlåta att fullt ut och kontinuerligt informera en angelägen och efterhängsen ’forskande kollega’ under två års tid dessutom. Jag har därför, särskilt under den avslutande intervjun med de fyra lärarna försäkrat mig om att jag i mitt material inte missat någon skrivuppgift. På det stora hela känner jag att de fyra lärarna visade stort tålamod med mig under den fyra terminer långa dataproduktionsperioden.

Etiska överväganden

Som beskrivits ovan informerades deltagande lärare och elever om studiens syfte. Från lärarna fick jag muntliga medgivanden - informerat samtycke (Kvale, 1997, s.102) och från eleverna begärdes och erhöles, med undantag av två elever, skriftliga medgivanden som tillät mig att samla in kopior på deras texter. Namn på såväl personer som platser har avkodats för att förhindra identifiering av de enskilda informanterna som medverkar i studien. De deltagande lärarna kan förstås känna igen sig själva, men också varandra eftersom det var ett begränsat antal av lärare verksamma på en och samma skola som deltog i studien. Dessutom framgår det i avhandlingstexten vilket program de olika lärarna undervisar på. Om någon av eleverna läser avhandlingen kan vederbörande känna igen egna textutdrag, trots avkodifiering. Av etiska skäl har jag undvikit att inkludera utdrag ur elevers texter som kan uppfattas som känsliga.

Som tidigare nämnts skickade jag utskrift av intervjuerna till lärarna för att ge dem möjlighet till korrigeringar och kommentarer. När det gäller de fältanteckningar som gjordes under lektionsobservationerna tillfrågades lärarna initialt om de ville ha kopior, men ingen av dem visade intresse för sådana. Om så hade varit fallet hade jag avstått från att vid observationstillfällena skriva ned preliminära analytiska tankar och vissa kommentarer hade

förmodligen sällats bort eftersom forskningen annars riskerat att påverkats. Under fältarbetet fick jag vid några tillfällen frågan från lärarna vad jag skulle göra med mitt material. Denna fråga kändes ibland svårbesvarad eftersom det ligger i den etnografiska ansatsen att själva materialet i ganska hög grad styr vad studien kommer att resultera i. Hammersley och Atkinson (2007, s 42) menar att fullt informerat samtycke ofta vare sig är möjligt eller önskvärt att ge. De pekar på den uppenbara risken som ligger i att om informanterna får en alltför ingående information om studien riskerar deras beteende att förändras så att de skadar studiens resultat och slutsatser.

Jag vill också särskilt poängtera att när informanter, i denna studie främst lärarnas, retorik *och* praktik blir föremål för analys - finns risk för att det som eventuellt kan uppfattas som tillkortakommanden framträder tydligare än vad som varit fallet om empirin enbart utgjorts av intervjuer med lärarna i fråga. Jag menar att det är mänskligt att ge uttryck för vilja och ambitioner som man sedan, av olika anledningar, inte alltid förmår att mobilisera till handling. Som ovan diskuteras är det viktigt att forskaren vinnlägger sig om att försöka uppskatta inkonsekvenser och motsägelser i aktörernas beteenden. En av ambitionerna med denna studie är att peka på och problematisera aktörers tanke- och handlingsstrukturer, snarare än att lyfta fram enskilda informanters tankar och handlingar. Jag vill alltså understryka att Eva, Hanna, Sara och Niklas alltså inte i första hand representerar sig själva som unika individer, utan att de snarare på ett strukturellt plan utgör exempel på tankestilar (Persson & Persson, 2012) - olika sätt att tänka om och förhålla sig till uppdraget att vara svensklärare på gymnasieskolan.

Analysmetod

För att synliggöra de skrivrepertoarer som eleverna i de fyra klasserna erbjöds att utveckla inom sin respektive klass undersöks samtliga erbjudna skrivuppgifter. Dessutom analyseras ett urval av uppgifter och elevs texter närmare utifrån innehåll och genre, och i vilken utsträckning de rör sig i en horisontell eller i en vertikal diskurs. Av två anledningar riktas intresset mot huruvida skrivuppgifter och texter faller inom ramen för det diskursiva skrivandet – det vill säga om uppgifter och de producerade texterna kan definieras vara utredande och/eller argumenterande, dels eftersom denna typ av skrivande pekas ut i kursplanen för svenska B så tydligt: ”eleven ska kunna förmedla egna och andras tankar i skrift, göra sammanställningar, utredningar,

dra slutsatser, föra fram argument så att innehåll och budskap blir tydliga och anpassade till målgrupp och syfte”⁴³, dels för att det diskursiva skrivandet anses ge makt (Martin & Rose 2008; Schleppegrell, 2004).

Schleppegrell (2004) framhåller det diskursiva skrivandet som särskilt betydelsefullt i akademiska⁴⁴ skolsammanhang och menar att det ställer höga krav på skribenten av en rad orsaker. Jämfört med berättande texter är diskursiva texter mer syntaktiskt komplexa. Makrostrukturen i diskursiva texter utmärks av att skribenter behöver behärska konsten att förebåda eller antyda, sätta in läsaren i ett sammanhang, argumentera, och till sist summera och eller dra en slutsats. Skribenten måste kunna introducera ett ämne, positionera sig själv eller formulera en tes kring ämnet, foga in andras texter och länka till idéer genom textövergångar och generalisera från egna och andras texter. Elever som utvecklar sitt skrivande i diskursiva genrer behöver inte bara bygga upp sitt ordförråd, utan när de tillägnar sig ord och begrepp är det också viktigt att de lär sig de grammatiska kontexter som lexikala val opererar i för att kunna ’packa satser’, det vill säga kunna använda expanderande nominalgrupper och reducerade satsstrukturer. Nominaliseringar är särskilt viktiga eftersom de möjliggör för skribenten att lyfta fram en tes, presentera argument och summera slutsatser, det vill säga organisera sina förklarande och argumenterande texter på ett effektivt sätt. Oerfarna skribenter har svårt att producera balanserade diskursiva texter – det är inte deras idéer eller tankar som fallerar utan det är hur de presenteras som är problemet, menar Schleppegrell (2004). Jag menar att diskursivt skrivande kan betraktas vara exempel på vad Bernstein (1996; 2000) kallar för vertikal diskurs. Hjelman (2012, s.17) förstår vertikal diskurs som sammanhängande, systematisk organiserad, abstrakt och kontextobunden kunskap.

Begrepp som används i analysen av skrivuppgiftsinstruktioner och elevers texter i kapitel fem och sex nedan är, förutom de bernsteinianska begrepp som diskuterades ovan i kapitel tre, genre och textaktivitet. Därför definieras och diskuterar dessa båda begrepp i nästa avsnitt.

⁴³ Ett av fem uppnåendemål för kursen svenska B

⁴⁴ Akademisk i den mer anglosaxiska betydelsen, det vill säga som har att göra med teoretiska skolämnen.

Genrer i skrivuppgifterna och i elevernas texter

Att röra sig med begreppet genre utanför och inom skolans kontext kan vara problematiskt och förvirrande. Olika aktörer använder begreppet på olika sätt. En klassisk definition av genrer är att se dem som ”konventionaliserade sätt att lösa återkommande retoriska situationer” (Miller, 1984, min översättning). Ledin (2001) avgränsar begreppet genre genom fyra påståenden: ”en genre kopplar texter till en återkommande social process där människor samhandlar genom texter (s. 26), ”en genre innfattar prototypföreställningar om textutformningen...[där] syfte eller mål ses som det privilegierade genrekriteriet” (s. 27), ”en genre är normalt namngiven och på så sätt språkligt och socialt kodifierad” (s. 28), och ”en genre är en tradition som tas i bruk i en situation, varför den förändras över tid” (s. 29).

Inom litteraturvetenskap och i läromedel kring litteratur brukar genrebegreppet avse de tre genrererna epik, lyrik och dramatik. FUMS⁴⁵-gruppen som konstruerar de nationella proven i svenska undviker begreppet genre och använder i stället texttyp, när de åsyftar de olika slags texter som elever förväntas producera inom provets skriftliga del. Svensklärarna som ingår i denna studie använder, till exempel i sina uppgiftsinstruktioner, flera begrepp eller benämningar när de vill definiera vilket slags text eleverna skall producera. Begreppet texttyp är vanligast, men också textsort och genresort förekommer. Ibland talar rubriken i skrivuppgiftsinstruktionen om vad eleverna skall göra i texten, till exempel att eleverna skall skriva en argumenterande text, och inte att en debattartikel skall produceras.

I denna avhandling ansluter jag mig delvis till Nyströms (2000) sätt att behandla begreppet genre. I sin avhandling om gymnasisters skrivande gör Nyström en repertoarbeskrivning av texter som gymnasieelever skriver, vilket jag också gör. Textrepertoarerna beskrivs ur ett genreperspektiv där Nyström säger sig vilja belysa texternas helhet och funktion. Hon ser genrebegreppet som ett kategoriseringsinstrument och utgångspunkt för texternas struktur. Hennes genrebegrepp beskriver hon själv som eklektiskt, och vara inspirerat av Swales (1990) och hans begrepp diskursgemenskap. Nyström förstår skolan som en typ av kommunikativ gemenskap, ett synsätt som också jag delar.

Nyström (2000) gör distinktionen mellan genre och texttyp enligt följande: med begreppet texttyp avses ”ett slags text vars distinktion från andra texter baseras på en analys av språkliga drag” (s.30) och att texttyp är en del av en hel

⁴⁵ Forskning och utbildning i modern svenska. Gruppen är verksam vid Uppsala universitet

text⁴⁶. En genre relateras till dominerande texttyp, till exempel relateras genren novell till den berättande texttypen och genren tidningsledare till den argumenterande texttypen. Enligt Nyström (2000) finns det två överordnade texttyper som dominerar i svenskämnet – den narrativa och den diskuterande, men hon visar att den redovisande texttypen också förekommer. En genre är alltså en klass av texter, ett funktionellt inslag i en kommunikationssituation som ofta kan identifieras utifrån den situation där den förekommer. Genrer känns igen och namnges av de språkbrukare som har tillgång till den språksituation där genren förekommer (Nyström, 2000 s.49).

I Nyströms datamaterial identifieras tre övergripande grupper av genrer. Den första kategorin är genrer som imiterar språkverkligheten ute i samhället, till exempel recension och personligt brev. Den andra kategorin gäller genrer typiska för gymnasieskolans diskursgemenskap, till exempel utredande uppsats, och den tredje kategorin gäller genrer utan omedelbar koppling till en viss grupp av texter, utanför Nyströms undersökning, till exempel punkt-sammanfattning. I denna avhandling nöjer jag mig att definiera huruvida skrivuppgifterna kan inplaceras i imitationsgenrer eller i skolgenrer.

Textaktiviteter

För att synliggöra erbjudna skrivuppgifters och av elever producerade texters funktioner, samt komplexiteten i och graden av horisontell eller vertikal diskurs i samma material, används analysverktyget textaktivitet (Holmberg, 2006), som utvecklats nära den australiensiska genreskolan. Ett flertal forskare (t.ex. Martin & Rose 2005, Knapp & Watkins, 2007) arbetar med så kallade makrogenrer eller processer när de analyserar skrivrepertoarer som elever utvecklar inom skolkontexten. Knapp och Watkins (2007, s. 27) laborerar med följande fem processer:

Describe – through the process of ordering things into common sense or technical frameworks of meaning.

Explain – through the process of sequencing phenomena in temporal and/or causal relationships.

Instruct – through the process of logically sequencing actions or behaviours.

Argue – through the process of expanding a proposition to persuade readers to accept a point of view.

⁴⁶ Jfr med begreppet textaktivitet nedan

Narrate – through the process of sequencing people and events in time and space.

Det svenska TOKIS⁴⁷-projektet (Ledin, 2006) arbetar med begreppet textaktiviteter, som liknar Knapps och Watkins sociala processer beskrivna ovan. Inom projektet betraktas textaktiviteter som allmänna språkliga verksamheter som till skillnad från genrer, till exempel recension eller reportage, är mer knutna till bestämda sociala syften och situationer. Kombinationer av textaktiviteter bildar en genre, ”vilket ger konventionaliserade sätt att få saker utträttade i text” (Ledin, 2006). TOKIS-projektet vill ge mellannivån textaktivitet och texthelheten genre ett ”allmänt värde” i skrivundervisning och menar att ett sätt att se på skrivutveckling skulle kunna vara att elever successivt erövrar mer komplexa former. Holmberg (2006) formulerar sig som att ”med hjälp av textaktivitet kan man skissera en utveckling från enkla till mer komplexa genrer, som i sig innehåller flera textaktiviteter”. Holmberg (2006) pekar på att det är texters mellannivå som framstår som problematisk: ”det som saknas är ofta en förståelse av texten som textaktiviteter”. En sådan förståelse visar sig att skribenten stegvis engagerar sig i olika saker. Komplexa genrer som gymnasieelever förväntas behärska kräver dessutom att skribenten kan växla mellan olika textaktiviteter.

TOKIS-projektet opererar med fem grundläggande textaktiviteter, som i sin tur är indelade i olika steg:

Berättelse med stegen situation, händelseförlopp och poäng

Beskrivning med stegen heltema och deltema

Förklaring med stegen problem, utredning och slutsats

Ställningstagande med stegen åsikt, skäl och slutkläm

Instruktion med stegen mål, handling och resultat

Textaktiviteterna i sig är olika vad gäller komplexitet och hur frekventa de är i skolans textvärld. Den kronologiskt uppbyggda aktiviteten Berättelse utmärker skrivuppgifter som erbjuds skolbarn redan under lågstadiet. Det är också en textaktivitet som är bekant för alla barn eftersom den innefattar en språkpraktik som dagligen tränas såväl i hemmet som i skolan. Textaktiviteten Förklaring, som är vanlig i vetenskapliga texter, byggs kring resonemang om

⁴⁷ Text och kunskapsutveckling i skolan

orsak och verkan och har en helt annan organisatorisk uppbyggnad än till exempel textaktiviteter som Berättelse eller Beskrivning. Att erövra förmågan att producera texter som präglas av denna textaktivitet är tidskrävande. Dels tar det tid för elever att konstruera problem som är värda att förklara och sedan reda ut olika aspekter av det specifika problemet. Dels skall elever lära sig att inta rollen att som skribent erbjuda läsare sina förklaringar, dels skall elever förstå organisationsprinciper av förklarande texter, som skiljer sig markant från hur förklaringar ser ut i samtal (Holmberg, 2013, s.69). De flesta skrivuppgifter som erbjuds gymnasieelever kräver lösningar som utgörs av flera textaktiviteter och kan därmed definieras som komplexa genrer. Dock ställer olika uppgifter olika kognitiva krav. Här framstår skrivuppgifter som kräver att eleverna engagerar sig i textaktiviteterna Förklaring och Ställningstagande generellt som mer krävande än de som präglas av Berättelse och Beskrivning. De sistnämnda textaktiviteterna iscensätts ofta då elever reproducerar kunskap, vilket vanligen gör att texter stannar i en horisontell diskurs.

I kursplanen för den aktuella kursen svenska B framhålls särskilt det diskursiva skrivandet: "[...]göra sammanställningar, utredningar, dra slutsatser och föra fram argument" (Skolverket 2006b). För att elever på ett framgångsrikt sätt ska kunna lösa diskursiva skrivuppgifter krävs att de engagerar sig i ett kognitivt relativt avancerat tänkande och alltså inte enbart reproducerar kunskap. Istället behöver elever formulera något slags egen kunskap i skrift, med bernsteinianska termer uttryckt att deras producerade texter rör sig i, eller i alla fall mot, en vertikal diskurs. De kunskaper, eller den instruktionsella diskurs som skall behandlas i diskursiva texter är vanligen kontextoberonde, och den skall organiseras och verbaliseras i skrift på ett sammanhängande och systematiskt sätt, som skiljer sig markant från hur man samtalar kring samma innehåll, vilket ofta följer en linjär eller kronologisk struktur. Diskursiva texter konstrueras vanligen kring orsak och verkan eller problem, utredning och slutsats, vilket gör att det blir textaktiviteten Förklaring som förväntas prägla stora delar av de producerade texterna. Textaktiviteten Ställningstagande antas utmärka de texter där elever ges i uppgift att argumentera för eller emot en specifik fråga.

Holmberg (2006, s.135) visar hur en textaktivitetsanalys kan se ut. Här är det en för svenskämnet klassisk uppgift, en bokrecension, som skrivits av en elev som studerade kurs A på gymnasiet, som analyseras. Exempel på komplex genre "Bokrecension":

Beskrivning

Heltema	<i>Oj, en så ootroligt bra bok jag läst nyligen. Den heter Trägudars land</i>
Deltema	<i>och är skriven av ingen mindre än Jan Fridegård. Grattis Jan. Detta är verkligen en fullträff.</i>

Berättelse

Situation	<i>Boken utspelar sig under medeltiden och huvudpersonerna i boken är två trälars vid namn Holme och Ausi.</i>
Händelseförlopp	<i>Det hela börjar med att deras nyfödda barn ställs ut i skogen av hövdingen i byn. Detta gillar naturligtvis inte Holme och Ausi, så de bestämmer sig för att fly från boplatsen och leta reda på sitt spädbarn innan det är försent.</i>
Poäng	<i>Klarar dom detta? Och i så fall hur kommer fortsättningen att se ut. Ja, det får du själv läsa vidare om i Trägudars land.</i>
Ställningstagande	
Åsikt	<i>Jag tycker att boken var väldigt lättläst och ibland ganska spännande.</i>
Skäl	<i>Ett stort plus är Fridegårds sätt att beskriva olika miljöer.</i>

Slutkläm	<i>Det gjorde han på ett så suveränt sätt att det ibland kändes som om man själv var en av personerna i boken.</i>
----------	--

Holmbergs exempel på textaktivitetsanalys av denna recensionstext är relativt oproblematisk. Här finns de olika textaktiviteterna inklusive stegen, i renodlade former, och de kommer i den ordning som förväntas. Andra forskare (Nyström, 2010) som prövat att använda analysverktyget har stött på vissa problem, som till exempel att skilja mellan textaktiviteten Förklaring och Beskrivning. Textaktiviteten Beskrivning ligger ofta inbäddad i andra textaktiviteter som Berättelse och Förklaring. När textaktiviteten Ställningstagande är av mer objektiv karaktär ligger ofta textaktiviteten Förklaring inbäddad. Det kan vara komplicerat att analysera elevers texter, eftersom de ofta inte strikt följer de steg som analysverktyget textaktiviteter nästan förutsätter, vilket vanligen blir fallet om den undervisning eleverna erbjudits inte följer genrens skolans ideal om förutbestämda steg. Fördelarna med att arbeta med verktyget

KAPITEL 4

textaktiviteter är att analysmetoden lägger stor vikt vid hela texter och deras struktur, och tar in texternas syften i teorin, vilket har stor betydelse i pedagogiska sammanhang (Holmberg, 2012 s. 234). Ambitionen med mina analyser av uppgifter och texter som görs i de två närmast följande kapitlen är att ligga på helhetsnivå och ett slags mellannivå, och inte gå in på detaljnivå. Analysmetoden valdes, trots sina begränsningar, eftersom jag menar att den har stor didaktisk potential inom skolans skrivundervisning.

Kapitel 5. Skriverbjudandena - skrivuppgifterna i de fyra klasserna

*Learning happen through doing tasks...
the learning task is thus the core of any learning activity
(Rose & Martin, 2012 s. 6)*

Detta kapitel är avhandlingens mest omfattande. Först redovisas och analyseras de aktuella styrdokumenterna kring skrivandet inom svenskämnet. För att ge en helhetsbild av de skrivrepertoarer som eleverna i de fyra klasserna erbjöds att utveckla beskrivs översiktligt sedan samtliga skrivuppgifter som aktualiserades under kursen svenska B. Därefter redovisas hur uppgifterna föll ut i respektive klass. För att synliggöra skriverbjudandena analyseras ett urval av skrivuppgifter för var och en av de fyra studerade klasserna. Eftersom lärares friutrymme att utforma undervisningen var relativt stort under tiden för Gy94, 1994-2011, ges relativt stort utrymme i kapitlet till lärarnas resonemang om sin skrivundervisning. Fältanteckningar från lektionsobservationer kompletterar denna bild. Störst utrymme ges skrivuppgifterna i de båda yrkesförberedande klasserna eftersom denna kategori av gymnasieprogram antas ha genomgått den mest omfattande förändringen vad gäller skrivundervisningen inom svenskundervisningen, i samband med gymnasie-reformens införande av kärnämnen under mitten av 1990-talet.

Det officiella rekontextualiseringsfältet om skrivandet i kursen svenska B

I kursplanen för gymnasieskolans svenskämne från 2000⁴⁸ fanns två framskrivna syften när det gäller själva skrivandets roll i svenskämnet; dels ett syfte präglat av ett slags färdighetsdiskurs: ”utveckla förmågan att skriva väl ...//...använda och utveckla sina färdigheter att skriva”, dels ett syfte med en diskurs som utmärks av socialkonstruktivistiska och kritiskt influerade förtecken ”genom eget skrivande tillägna sig nya begrepp, och lära sig att se

⁴⁸ Kursplanen i svenska reviderades år 2000.

sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera” Skrivandet gavs också en tydlig framåtsyftande roll ”i skrift kunna använda språket är en förutsättning för studier och för att aktivt kunna delta i samhällslivet” (Skolverket, 2006a)⁴⁹.

Dessa syften konkretiserades sedan i strävansmål och ytterligare i uppnåendemål och betygskriterier. Strävansmålen talade om att eleven skulle

utveckla språklig säkerhet i skrift, genom skrivande erövra medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan... //...utveckla sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras och pröva olika texttyper”.(Skolverket, 2006b).

Också här framträder färdighetsdiskursen och en mer socialkonstruktivistisk och kritiskt diskurs, samt ett mer inåtriktad, kognitivt skrivande. Dessutom antyds att ett processorienterat arbetssätt är att föredra samt att eleverna bör få skriva texter i olika genrer. Uppnåendemålen som specifikt gäller skrivandet i kursen svenska B pekade ut att eleven efter avslutad kurs skulle:

- kunna förmedla egna och andras tankar i skrift, göra sammanställningar, utredningar, dra slutsatser, föra fram argument så att innehåll och budskap blir tydliga och anpassade till målgrupp och syfte
- ha utvecklat skrivandet som ett medel för tänkande och lärande och som ett redskap i kommande studier och arbetsliv⁵⁰.

Det första av dessa båda mål pekar mot ett diskursivt, synligt och bedömningsbart skrivande, medan det andra målet torde vara svårare för eleven att synliggöra och för läraren att bedöma/mäta. Dock kan naturligtvis undervisning iscensättas som präglas av det andra målet. Det var alltså ett analytiskt, vetenskapligt inspirerat diskursivt skrivande, samt ett mer inåtriktad, ”skriva-för-att-tänka-skrivande” som lyftes fram i styrdokumentet. Det innehåll som framhölls i den aktuella kursens uppnåendemål var litteratur och författarskap från olika tider och kulturer samt språksociologiska och språkhistoriska frågeställningar, och det är därför rimligt att anta att skriv-uppgifterna som erbjuds i de fyra klasserna skulle komma att behandla detta

⁴⁹ Jfr skrivningar som görs av Läs- och skrivkommittén (1997) och DeSeCo(2005). Se resonemang på s. 15 ff ovan

⁵⁰ De andra uppnåendemålen i kursen svenska B avser att eleven utvecklar kunskaper om litteratur, språksociologi och språkhistoria - kunskaper som kan uppvisas både i elevens tal och i skrift.

innehåll. Under rubriken ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” fastslogs att kursen svenska B i jämförelse med svenska A hade en ”mer analytisk inriktning” och att eleverna under kursen skulle ges möjligheter att ”utveckla en förståelse av både skrift- och bildbaserade texters djupare innebörd” (Skolverket, 2006b).

Skrivuppgifterna i de fyra klasserna

Skolan beskrivs ofta som en uppgiftskultur (Ongstad, 2004; Rose & Martin, 2012; Ullström, 2009). Verksamheten präglas i hög grad av att lärare anvisar eleverna uppgifter att lösa, tillsammans eller enskilt. Genom att analysera de skrivuppgifter som eleverna i de fyra klasserna arbetade med under kursen svenska B framträder de erbjudna skrivrepertoarernas karakteristika, med andra ord vilket slags skrivkompetens⁵¹ eller skrivkunskap som eleverna i de fyra olika klasserna förväntas utveckla under kursen svenska B. Huvudfrågan gäller i vilken utsträckning uppgifterna pekar mot texter som rör sig i en vertikal eller horisontell diskurs. Skrivuppgifterna analyseras utifrån vad eleverna så att säga skall göra i sina texter. Syftar uppgifterna huvudsakligen till att eleverna ska återge innehåll från läromedel eller lektionsdiskussioner och därmed sannolikt stanna i en horisontell diskurs? Eller skall eleverna istället utveckla mer generiska kunskaper i en vertikal diskurs genom att de erbjudna uppgifterna innebär att problem reds ut eller att eleverna argumenterar för sina ståndpunkter, och därmed producerar ett slags egen kunskap? Skrivuppgifternas innehåll behandlas också i det följande.

Den samlade bilden av skrivuppgifterna

Som tidigare redovisats samlades samtliga skrivuppgifter erbjudna i de fyra klasserna in - lärarnas skriftliga uppgiftsinstruktioner och exempel på elevtexter, som de fyra lärarna själva begärde in under kursen i sina respektive klasser. Avsikten var att denna empiri skulle synliggöra de skrivrepertoarer som eleverna i de fyra studerade klasserna erbjöds att utveckla under hela kursen svenska B. Sammantaget arbetade eleverna i de fyra klasserna under den aktuella kursen med 49 skrivuppgifter. Två av uppgifterna erbjöds både eleverna i samhällsklassen och i handelsklassen eftersom Sara och Hanna

⁵¹ Ett annat begrepp är skriftkompetens som definieras som ”tillgång till och en förmåga att använda skrift i olika situationer och sammanhang. Vissa talar om flera skriftkompetense medan andra talar om en skriftkompetens bestående av flera olika delkomponenter” (Malmbjör, 2012)

periodvis samarbetade. I bilaga 4 ges en översikt över de 47 olika skrivuppgifterna.

Kartläggningen av innehållet i de 47 skrivuppgifterna visar att skrivandet som iscensätts i de fyra klasserna är relativt starkt klassificerat. Det som eleverna skriver om rör i huvudsak svenskämnets eget innehåll och är således i hög utsträckning avgränsat mot andra ämnen. Detta gäller 33 av de 47 skrivuppgifterna. Av dessa 33 till innehållet svenskämnesinterna uppgifter rör 29 litteratur i något hänseende, och det är främst äldre litteratur och litterära epoker som behandlas. De fyra andra svenskämnesinterna skrivuppgifterna rör språksociologi och genreanalys.

I sju av de 47 skrivuppgifterna utgör elevernas egna erfarenheter, tankar och åsikter utgångspunkt för skrivandet och här är de relativt fria att själv välja innehåll för sina texter. I fyra skrivuppgifter, som alla erbjuds i samma klass, hämtas innehållet från andra skolämnena, och utgör exempel på ett ämnesövergripande förhållningssätt och ett svagare klassificerat innehåll för skrivandet inom svenskämnet⁵². Tre arbetslivsrelaterade uppgifter erbjuds i en av de andra klasserna.

Översikten över de 47 skrivuppgifterna visar att 27 av dem kan inplaceras i kategorin skolgenrer⁵³ där de vanligaste är traditionella prov (modell fråga – svar), bokredovisning och analys eller fördjupning av litteraturstudium. De återstående 20 skrivuppgifterna kategoriseras som exempel på olika imitationsgenrer där genrer från dagstidningssfären, till exempel debattartikel, dominerar. Ett exempel på en vetenskaplig genre, i detta fall vetenskaplig rapport förekommer. Även imitationsgenrer från den litterära världen förekommer i elevernas textproduktion, dock mycket sparsamt, till exempel dikt, och en imitationsgenre relaterad till yrkesliv, cv.

Kartläggningen av skrivuppgifterna visar att innehållet i rena skolgenrer av lärarna är mer preciserat och starkare klassificerat jämfört med innehållet i imitationsgenrer, där eleverna oftare själva kan påverka innehållet de skriver om. Översikten över skrivuppgifterna visar också att de fyra textaktiviteterna Berättelse, Beskrivning, Förklaring och Ställningstagande⁵⁴ förväntas bli

⁵² Elklassen skriver också två praktikrapporter, där elevernas erfarenheter från yrkesämnet behandlas. Dock är dessa skrivuppgifter inte frukten av något egentligt samarbetsprojekt mellan karaktärsämnet och svenskämnet, där ett specifikt innehåll från någon elkurs skall behandlas, och därför har jag inte kategoriserat dessa uppgifter som ämnesövergripande.

⁵³ Diskussion om skolgenrer vs imitationsgenrer förs på s. 77 i kap. 4.

⁵⁴ I en uppgift/text impliceras TA instruktion. Det gäller uppgiften Egna Havamalsverser...

representerade i dem, fast i något olika utsträckning. De flesta av skrivuppgifterna syftar till att resultera i texter som består av flera textaktiviteter, vilket gör att dessa texter kan definieras som komplexa genrer. Därmed inte sagt att alla komplexa genrer också är analytiskt särskilt djupa, och kräver att eleverna engagerar sig i ett mer kognitivt avancerat tänkande som de formulerar i skrift, ofta då i diskursiva texter. Här framstår skrivuppgifter som inbegriper textaktiviteterna Förklaring och Ställningstagande som mer analytiskt krävande (Holmberg, 2013) än de som präglas av Berättelse och Beskrivning. Översikten visar att drygt hälften av de 47 skrivuppgifterna kan definieras som diskursiva, eftersom de ställer krav på någon form av utredning, analys eller ställningstagande och därför har potential att utveckla en vertikal diskurs.

Skrivuppgifterna i respektive klass

Ovan presenterades den samlade bilden av de skrivuppgifter som eleverna i de fyra klasserna på Skogsvallagymnasiet erbjöds arbeta med under kursen svenska B, fram till det avslutande nationella provet. I de följande avsnitten redogörs för hur dessa uppgifter fördelade sig i respektive klass. Uppgifterna presenteras kronologiskt i tabellform, där deras innehåll definieras i grad av klassifikation, förkortat C. Bedöms skrivuppgiftens innehåll vara svenskämnesinternt anges det som C⁺, och i de fall innehållet går utanför svenskämnet används beteckningen C⁻. Uppgifternas genrer delas upp i skolgenrer, SG och imitationsgenrer, IG och lärarnas egna benämningar på uppgiften används. Utifrån instruktionen görs en tolkning av vilka textaktiviteter, TA, som eleverna förväntas engagera sig i när de löser respektive uppgift. Skrivuppgifterna analyseras och diskuteras utifrån innehåll, genre och förväntade textaktiviteter och i vilken utsträckning skrivuppgifterna har potential att resultera i texter som rör sig i en vertikal diskurs. För att fördjupa bilden av det skrivande som präglade de fyra respektive klasserna beskrivs och analyseras för varje klass typiska skrivuppgifter mer i detalj. För de båda yrkesförberedande programmen, som antas ha genomgått den största förändringen vad gäller svenskundervisningen efter introduktionen av kärnämnet svenska, analyseras skrivuppgifter som behandlar såväl äldre som samtida litteratur, samt uppgifter dels med ett slags ämnesövergripande innehåll dels med ett innehåll som elever själva fick vara med och påverka. För de båda

studieförberedande programmen analyseras skrivuppgifter kring äldre litteratur och ett eget valt innehåll.

För att få en djupare inblick i och förståelse av de olika skrivrepertoarer som aktualiserades i de fyra klasserna kompletteras analysen av skrivuppgifterna med fältanteckningar från lektionsobservationer och utdrag ur lärarintervjuer. Där resonerar de fyra lärarna om frågor som rör skrivandet i skolan, om de skrivuppgifter som de erbjuder i sina respektive klassrum, och om kontextens, här i form av det program som undervisningen riktar sig mot, betydelse för skrivundervisningens utformning.

Erbjudna skrivuppgifter i elklassen

Eva undervisar i svenska i elklassen, där Erik är en av eleverna. Eleverna i elklassen arbetade under den aktuella kursen med elva olika skrivuppgifter, vilka visas nedan:

UPPGIFT	INNEHÅLL	C	GENRE	FÖRVÄNTADE TA
1. Ett sommarminne	elevens egna upplevelser	C ⁻	SG/berättelse	berättelse
2. Sammanfattning av två noveller	medeltida noveller (Boccacio)	C ⁺	SG/sammanfattning	berättelse
3. I stället för en bokrecension	elevens egenvalda samtidsroman	C ⁺	IG/brev (till författaren alt huvudperson), baksidestext, omskrivning av/fortsättning på romanslut	berättelse beskrivning
4. Prov. Medeltiden och svensk forntid	litteraturhistoria - medeltiden	C ⁺	SG/prov	berättelse
5. En kort/ lite längre praktikrapport	elevens egna praktik- erfarenheter	C ⁻	SG/(praktik)'rapport'	berättelse beskrivning ställningstagande

KAPITEL 5

6. Egna Havamalsverser	litteraturhistoria och egen fantasi	C ⁺	IG/vers	berättelse instruktion ⁵⁵
7. Slutredovisning av renässansen	litteraturhistoria, epoken renässansen	C ⁺	SG/prov (redovisning)	berättelse
8. CV	elevens egna erfarenheter & personliga kvalifikationer	C ⁺	IG/CV	berättelse beskrivning
9. Praktikuppgift, APU-perioden vt09	elevens egna praktikerfarenheter	C ⁻	SG/(praktik)'rapport'	berättelse beskrivning ställningstagande
10. Prov/ förhör på realismen	litteraturhistoria /realismen	C ⁺	SG/prov	berättelse beskrivning
11. Fördjupningsuppgift på realismen ⁵⁶	Litteraturhistoria /realismen	C ⁺	SG/jämförande text	berättelse beskrivning förklaring

Innehåll, genrer och förväntade textaktiviteter i elklassens skrivuppgifter

Sammanställningen ovan visar att innehållet i de elva skrivuppgifter som eleverna på elprogrammet erbjuds att arbeta med behandlade:

- litteraturhistoria/äldre skönlitterära texter, sex uppgifter.
- samtida skönlitteratur, en uppgift.
- ett sommarminne, en uppgift.
- erfarenheter från praktik på elföretag, två uppgifter.
- egna yrkes- och praktikerfarenheter samt personliga kvalifikationer, en uppgift.

Typiskt för innehållet i skrivuppgifterna som erbjöds elklassen är att de behandlar litteratur, främst äldre sådan. Dessutom arbetar eleverna med uppgifter om ett eget valt sommarminne och yrkesliv. Som utgångspunkt hade de båda praktikrapporterna och cv:t elevernas egna kunskaper och erfarenheter av yrkesliv, samt personliga kvalifikationer. Stoffet till dessa fyra skrivuppgifter hämtas alltså utanför svenskämnet. Skrivuppgifter där eleverna

⁵⁵Havamalsverserna typiskt instruerande, ger råd om levnadsregler

⁵⁶ Uppgiften var enligt läraren frivillig, och genomfördes av 7 av de 27 eleverna

arbetar med språkliga aspekter i svenskämnet⁵⁷, där eleverna ges möjlighet att helt själva välja ett innehåll eller där de skriver kring ett mer samhällsinriktat innehåll saknas. Inte heller finns något exempel på en ren ämnesövergripande skrivuppgift i elklassen under kursen svenska B⁵⁸ där Eva och lärarna tillsammans hade lagt upp ett projekt. Innehållet i skrivuppgifterna som erbjuds eleverna framstår därmed som starkt klassificerat där svenskämnets eget innehåll, och då framför allt den äldre litteraturen, dominerar.

En översikt över de genrer som eleverna erbjuds att skriva i under svenska B-kursen ser ut enligt följande:

SKOLGENRER

prov
sammanfattning
praktikrapport
berättelse
jämförande text

IMITATIONSGENRER

brev/ baksidestext/ romantext
vers
cv

Eleverna erbjuds skrivuppgifter företrädesvis i skolgenrer och knappast i någon genre som kan betecknas som mer avancerad i den meningen att den ställer krav på någon djupare analytisk förmåga. Skolgenreskrivandet i elklassen handlar företrädesvis om att reproducera faktakunskaper eller återberätta erfarenheter. I samband med studier kring upplysningstiden och efter läsning av ett utdrag ur Rousseaus *Emile* började eleverna arbeta med en uppgift som initialt skulle utmynna i en text med delvis diskursiva drag där eleverna skulle ge sin syn på barnuppfostran. Uppgiften omförhandlades dock till att slutredovisas genom att eleverna pratade om sin syn på frågan. Uppgiften 11 Fördjupningsuppgift på realismen innebar att eleverna skulle jämföra teman i texter från två olika litterära epoker. Även denna uppgift hade potential att resultera i ett diskursivt skrivande, där eleverna hade behövt engagera sig i textaktiviteten Förklaring. Dock var uppgiften frivillig och enbart sju av klassens 27 elever fullgjorde den⁵⁹. Noterbart är att under

⁵⁷ I kursplanen för svenska B stipuleras att såväl språksociologiska och språkhistoriska frågor behandlas.

⁵⁸ Dock arbetade eleverna med ett ämnesövergripande projekt kallad "Den fantasiska elen" under ett antal svensklektioner. Eleverna arbetade i grupp, redovisade muntligt och producerade ett slags collage bestående av bilder och kortare textbitar. Dock samlade inte Eva in dessa collage för bedömning, och därför finns inte denna uppgift med i min dataproduktion.

⁵⁹ Ingen av de sex elever, vars texter jag samlade in, slutförde uppgiften.

kursens gång saknas möjlighet för eleverna att skriva i någon av de dagspressrelaterade imitationsgenrer som brukar prövas i det nationella provet.

De skrivuppgifter som erbjuds elklassen visar att skrivandet i svenskämnet i denna kontext är starkt klassificerat vad gäller det innehåll som eleverna erbjuds skriva om. Sex av de elva skrivuppgifter rör äldre litteratur, och detta innehåll isolerar dels mellan populärkultur och äldre, danande litteratur, dels mellan svenskämnets innehåll och innehåll i de övriga ämnen som eleverna studerar inom sitt program. Eleverna erbjuds två skrivuppgifter relaterade till deras praktikperioder, men uppgifterna är inte frukten av ett samarbete mellan karaktärsämneslärarna och Eva där man lagt upp ett projekt tillsammans, och saknar därmed krav på specialistinnehåll från karaktärsämnet. Snarare uppmanar uppgifterna eleverna att återberätta upplevelser från praktikplatsen. De skrivuppgifter som eleverna arbetar med under kursen svenska B innebär att de erbjuds skriva texter företrädesvis i okomplicerade skolgenrer som främst implicerar textaktiviteterna Berättelse och Beskrivning. Dessa skriv-erbjudanden saknar potential att bidra till en progression av elevernas skrivrepertoarer i jämförelse med de repertoarer som erbjuds elever under grundskoletiden (Martin & Rose, 2008). Skrivuppgifterna som erbjuds i elklassen liknar snarare dem som brukar utmärka grundskoletidens mellanår (Smidt, 2004).

Sammanfattningsvis kan konstateras att eleverna i elklassen, genom de skrivuppgifter de erbjuds arbeta med inom kursen svenska B, riskerar att inte tränas i att i sina texter röra sig utanför en horisontell diskurs. Uppgifterna de erbjuds, företrädesvis i skolgenrer, är kontextbundna och innebär oftast att eleverna skriftligt återskapar ett stoff som läraren gått igenom eller vad eleverna själva läst i läromedel, eller att de återberättar upplevelser från sin praktik. De saknar krav på utredning, analys eller någon form av kritiskt tänkande och ger eleverna därmed små möjligheter att i sina texter röra sig i eller mot en vertikal diskurs (jfr Ask, 2005; Korp, 2012; Rosvall, 2011; Westman, 2009).

Analys av fyra skrivuppgifter i elklassen

För att närmare belysa den skrivrepertoar som eleverna i elklassen erbjuds utveckla under kursen svenska B redovisas och analyseras fyra skrivuppgifter. Två av dem behandlar litteratur. Den tredje uppgiften rör, på ett ytligt plan, ett

ämnesövergripande innehåll, medan eleverna inom den fjärde uppgiften i någon mån själva kan påverka skrivuppgiftens innehåll.

Efter att eleverna hade studerat den litterära epoken renässansen gavs de i uppgift att skriftlig redovisa sina inhämtade kunskaper. Instruktionen till skrivuppgift 7 Slutredovisning av renässansen (läxförhör, 50 min) såg ut enligt nedan:

Förklara/beskriv/kommentera så många namn eller begrepp som du kan: Christoffer Columbus, den engelska folkteatern, renässans, Romeo och Julia, Shakespeare, astronomer, renässansens människosyn, Macbeth, Johann Gutenberg, Don Quijote.

Skrivuppgiften är typisk för de uppgifter som erbjuds elklassen. Innehållet är starkt klassificerat och inramningen är svag. Instruktioner och riktlinjer för textproduktionen är kortfattad. Ingen kravformulering kring textens omfång ges, och uttrycksättet ”så många namn eller begrepp som du kan” kan uppfattas signalera att eleverna inte förväntas skriva om samtliga tio begrepp. Uppgiften, som av läraren benämns som slutredovisning, ligger inom kategorin skolgenrer och syftar till att eleverna redovisar att de tillgodogjort sig något slags kunskap om epoken renässansen. Uppgiftens primära syfte är regulativt (jfr den regulativa diskursen, Bernstein 1996), eftersom eleverna inte utmanas att i skrift formulera egna tankar kring den studerade epoken, utan läraren vill snarare kontrollera att eleverna varit aktiva och lärt sig något (nästan vad som helst) om den aktuella epoken. I instruktionen uppmanas eleverna att ”förklara/beskriva/kommentera” namn och begrepp. Att förklara som instruktionen uppmanar eleverna att göra, har inte samma innebörd som textaktiviteten Förklara, där ett problem skall redas ut och en slutsats skall dras, utan här handlar det snarare om att återberätta, reproducera fakta om en litteraturhistorisk epok. De textaktiviteter som uppgiften implicerar är Berätta och Beskriva, vilket gör att eleverna inte utmanas att producera något slags egen kunskap, som till exempel att jämföra tematiken i något av Shakespeares verk med ett mer samtida sådant. Uppgiften är starkt kontextbunden till vad som eleverna läst i sitt läromedel och vad svenskläraren berättat under lektionstid, vilket gör att den placeras inom den horisontella diskursen.

Efter att eleverna läst en egenvald roman arbetade de med uppgift 3 Istället för en bokrecension, där de erbjöds att ”arbeta vidare” (citat ur den skriftliga instruktionen) med sin bok. Följande fem alternativ fanns att välja mellan:

KAPITEL 5

1. Skriv ett brev till någon av huvudpersonerna i boken. Vad fastnade du för i boken? Är det något du vill fråga honom/henne om? Finns det något som påminner om ditt eget liv?
2. Skriv ett brev till författaren. Du kanske vill ha reda på vad eller hur författaren tänkte när han skrev den.
3. Skriv en säljande baksidestext till boken. Var positiv!
4. Gör om bokens slut så att det blir som du skulle vilja ha det. Blev du missnöjd med upplösningen? Det kanske inte alls slutade så som du hade tänkt dig.
5. Skriv en fortsättning på boken. Vad hände sedan? Fortsätt att skriva i samma stil som författaren.

Benämningen på uppgiften ”I stället för en bokrecension” signalerar att ett av syftena med den är att komma bort från den traditionella bokrecensionen. De fem alternativa uppgifterna är relativt olika varandra och ställer olika krav på elevens skrivförmåga. Genrer som finns representerade bland uppgifterna är brev, baksidestext och romanavsnitt. Gemensamt för de fem alternativa uppgifterna är den svaga inramningen: de kortfattade instruktionerna och att explicitgjorda krav, eller rekommendation på omfång av den text som skall produceras, saknas.

I den första och andra uppgiften erbjuds eleverna att skriva ett, som måste betraktas som fiktivt, brev antingen till någon av huvudpersonerna i den lästa boken eller till författaren⁶⁰. I anvisningarna till brevet som skulle skrivas till en huvudperson i uppgift 1, ingår förslag på tre frågor, som inbördes är ganska disparata. Det är oklart om frågorna är erbjudanden som kan användas som underrubriker, eller om eleven i sin text bör skriva om alla tre frågeställningarna, eller bara enstaka. Den första av dessa frågor skulle kunna öppna för att eleven beskriver och argumenterar för vad i boken som tilltalat henne, en uppgift som delvis liknar en vanligt förekommande del i en skolgenretypisk bokrecension. Den andra frågan till uppgift 1 kan hänga ihop med fråga 1 eller 3. Den tredje frågan öppnar för att eleven ganska snart lämnar den lästa texten och går över till att berätta om egna upplevelser och tankar. Uppgift 2 erbjuder en enda kortfattad fråga vidhängd instruktionen. I uppgift 3 ska en säljande baksidestext skrivas, vilket kan göras utan att eleven läst och reflekterat över hela texten. I uppgifterna fyra och fem uppmanas eleven att själv agera författare. I uppgift fyra uppmanas eleven att skriva om slutet, och

⁶⁰ Det senare brevet skulle kunna vara icke fiktivt om författaren vore i livet och om brevet verkligen sändes i väg, men så var inte fallet.

i femman gäller det att fortsätta den lästa boken, i samma stil som författaren. Det är svårt att se de fem uppgifterna som en konkretisering av styrdokumentens skrivningar om hur litteratur förväntas bli behandlad under kursen. I ämnets syfte talas det om att elever skall utveckla en förståelse av texters djupare innebörd, och för betyget godkänd skall eleven diskutera och redovisa sina intryck i skrift om litterära texters ”innehåll, gestalter och bärande tankar” (Skolverket, 2006). För betyget väl godkänd ”analyserar och tolkar [eleven] självständigt litterära texter och använder sig av litterära begrepp”(Skolverket, 2006). Snarare liknar uppgifterna de språkliga övningar som brukar finnas i läromedel i främmande språk, där elever framför allt skall träna sin kommunikativa förmåga. Eva berättar också att hon fått inspiration till denna skrivuppgift från sin engelskundervisning ”... den typen av vanliga formella recensioner tror jag man får försöka komma bort ifrån faktiskt... och göra något annat... i engelska C har vi det och det kan man lika gärna applicera på svenska B... book talk, de har fått fem, sex roligare uppgifter...”(Eva i intervju 2). Modersmålsämnet svenska blir i denna uppgift behandlat som vore det ett främmande språk som eleverna skall tränas i, och det är bra bara de uttrycker sig.

Förutom att skriva om litteratur erbjöds eleverna i elklassen två skrivuppgifter som behandlar deras praktik i yrkesämnet. Efter avslutad praktikperiod under höstterminen i årskurs två iscensattes uppgift 5 En kort/liten längre praktikrapport som, i någon mån, kan förstås vara ämnesöverskridande. Instruktionen såg ut enligt nedan:

En kort praktikrapport

Inledning

Hur lång tid? Var någonstans?

Huvuddel

Vad gör företaget och vad gjorde du? Hur var arbetsförhållanden och löner?

Personlig kommentar

Vad lärde du dig? Hur trivdes du?

En lite längre praktikrapport

Inledning

Vilket yrke är det? Var förekommer det? Hur ser arbetsmarknaden ut? Vilket specialkunnande krävs just där du var?

Huvuddel

Vilka arbetsmoment tränar du? Beskriv dem. Har ditt kunnande räckt till? Om inte – vad saknades? Var det något arbetsmoment som utförs annorlunda på arbetsplatsen jämfört med skolan?

Personlig kommentar

Personliga synpunkter och kommentarer

Uppgiften är svagt klassificerad då innehållet inte rör själva svenskämnet, utan snarare yrkesämnet. Eleverna erbjuds att för Eva berätta i skrift om sina förehavanden och upplevelser under en praktikperiod, men det egentliga syftet inom svenskämneskontexten blir att träna skrivfärdighet, eftersom Eva som svensklärare saknar expertkunskap om själva innehållet. Uppgiften är starkare inramad än uppgifterna 3 och 7 ovan – instruktionen implicerar att uppgiften bör resultera i en självbärande text uppdelad i tre större avsnitt. Eva har formulerat frågor som kan fungera som underrubriker eller stöttor till textkonstruktionen av dessa avsnitt. Uppgiften som kallas praktikrapport har inte som mål att resultera i en rapporttext av vetenskapligt slag. En vetenskaplig rapport hade präglats av textaktiviteten Förklaring, men här faller uppgiften och den text den pekar fram emot, snarare inom kategorin skolgenre, där de dominerande textaktiviteterna i stället blir Beskrivning och Berättelse. Det eleverna förväntas göra i sin text är att beskriva och (åter)berätta, vilket gör att den implicerade texten får svårt att lyfta från kontexten – att återberätta erfarenheter från praktikplatsen. Skrivuppgiften riskerar därmed att stanna inom en horisontell diskurs.

Den skrivuppgift där eleverna i elklassen själva i viss utsträckning hade möjlighet att välja innehåll är uppgift 1 Ett sommarminne. Uppgiften erbjöds som ett slags uppvärmning: ”...ett roligt sätt att komma igång med terminen” (Eva i intervju 2), efter att höstterminen år två hade startat. Eleverna skulle berätta om en händelse de upplevt under sommaren. Uppgiften saknade skriftlig instruktion. I stället gavs instruktionen i tre punkter på vita tavlan i klassrummet. Kravet var att elevernas texter skulle innehålla miljöbeskrivning, personbeskrivning och dialog. Ingen precisering gjordes av texternas förväntade omfång. I denna svagt inramade uppgift fick eleverna alltså själva välja en händelse att berätta om. Uppgiften är en variant på skolgenreklassikern Mitt sommarlov, och har knappast bäring i styrdokumentet för kursen svenska B eller potential att utveckla elevernas skrivrepertoarer i riktning mot ett i vuxensamhället gångbart skrivande vare sig när det gäller att uttrycka sig i ett kommande yrkesliv, som samhällsmedborgare eller för att hantera eventuella fortsatta studier. Även i denna skrivuppgift är det främst textaktiviteterna Berättelse och Beskrivning som impliceras.

Eva om skrivundervisningen i elklassen

Eva beskriver det huvudsakliga syftet med skrivandet inom svenskämnet enligt nedan:

[...]dels skall de [eleverna] kunna skriva i vuxenlivet, så att de är skrivkunniga... vet man själv hur man betraktar människor som inte kan skriva... lite grann som mindre vetande... man dömer dem på ett visst sätt... den ena saken... vad det ger utvecklingsmässigt, uttrycka sig i tal och skrift... hur de får en chans att reda ut sina tankar och strukturera sin verklighet... samtidigt skriva ett sätt att lära sig... ett intellektuellt verktyg för att utveckla andra kompetenser som vuxna så klart (intervju 1)

Eva menar alltså att det är viktigt för elever att i ett nära förestående vuxenliv kunna uttrycka sig i skrift på ett relativt korrekt sätt - vara ”skrivkunniga”. Eleverna behöver också kunna använda skrivandet som ett intellektuellt eller kognitivt verktyg. Hon menar att skrivförmåga i första hand utvecklas på ett omedvetet, eller undermedvetet sätt, främst genom lustläsning, vilket kan förklara varför instruktionerna till skrivuppgifterna i elklassen är så svagt inramade:

[...]genom att läsa mycket själv, och skriva mycket själv... man tillägnar sig omedvetet och använder det när man skall skriva själv... tror att det händer något i huvudet på oss när vi får in det automatiserade läsandet, när vi inte tänker på att vi läser, tid och rum försvinner... (Eva i intervju 1).

Det är alltså genom att läsa litteratur som skrivandet utvecklas (jfr Kraschen 1984), men samtidigt säger Eva att man ”måste jobba med sitt skrivande” samt att ”man processar kring texter”. Eva fortsätter att berätta om hur hon brukar lägga upp skrivundervisningen i svenskämnet:

[...]det är olika i olika klasser hur man lägger upp skrivundervisningen... olika texttyper... berättande, beskrivande sedan olika utredande... i en normal A-kurs sysslar vi med berättande, beskrivande och så skriver man referat och recensioner, och argumenterade texter skriver man i ettan... i B-kursen utvecklar de utredande texttyperna ytterligare... kan bli sammanställningar, rapporter man skriver. Recensioner i tvåan utvecklas mer analytiskt jämfört med ettan, utvecklar själva analysen... den progressionen... sen avslutar med NP... får välja texttyp... När jag hade samhällsprogrammet rättade jag och satte betyg på väldigt många... mycket skrivprocess dessutom... hela den grejen... här på elprogrammet inte alls så... för det första har de inte processat, inte med varandra... ingen kamratrespons, jag ger dem inte betyg... finns inte det önskemålet... de är inte intresserad av betyg på det sättet... här handlar det om G eller inte...

KAPITEL 5

några på VG... väldigt sällan MVG... man har kommit ifrån betygshetsen... som finns på SP... skönt att slippa trycket...(intervju 1).

I början av ovanstående citat berättar Eva att hon erbjuder olika slags skrivundervisning för olika kategorier av elever. Först redogörs för hur hon vanligtvis, ”i en normal A-kurs” brukar lägga upp sin skrivundervisning både vad gäller erbjudna genrer och att skrivandet brukar präglas av den så kallade skrivprocessen, och sedan hur skrivandet utvecklas och blir mer analytiskt under B-kursen. Dessutom berättar Eva att hon brukar rätta och sätta betyg på många av elevernas texter. Det är inte klart utsagt vilken kategori av elever Eva har i åtanke, men sannolikt är det elever på samhällsprogrammet, där Eva har bedrivit större delen av sin undervisning genom åren.

I citatet blir det också tydligt att eleverna inte betraktas tillhöra kategorin normalpresterande elever, och därför inte erbjuds denna typ av skrivundervisning. Eva jämför eleverna med elever på samhällsprogrammet, vilket hon gör vid ett flertal andra tillfällen under studiens genomförande. Den bild som konstrueras av den typiska eleven är att vederbörande inte är intresserad av en processororienterad skrivundervisning, och inte heller efterfrågar kamratrespons på sina texter. Eleverna är inte, som Eva uppfattat, generellt sett intresserade av att nå högre betyg än godkänt i ämnet svenska, eller av att deras texter blir bedömda. Snarare är det av regulativa skäl (jfr Bernstein, 1996; 2000, Korp 2006) som skrivuppgifter erbjuds och texter samlas in i elklassen:

De får lämna in mer på elprogrammet än på samhällsprogrammet... ett sätt att få dem att göra det, visa att det är viktigt. Diskussionsfrågor behöver inte samhällselever lämna ifrån sig, vad ska jag med det till, men elklassen måste lämna in, lika med instuderingsfrågor. Det vill de väldigt gärna lämna in... de är inte med på att det är för deras egen skull... då struntar de i det (intervju 1)

När Eva diskuterar vad hon ser att eleverna behöver utveckla i sitt skrivande jämför hon som så ofta dem med samhällselever:

Det är stor skillnad mellan el och samhällselever... ej begåvningen direkt... fattar ju lika snabbt, men det är väldigt stor skillnad när det gäller att skriva... de [eleverna] skriver väldigt, väldigt mycket sämre jätteskillnad, jätteskillnad mot SP [samhällsprogrammet] där de skriver hyfsat allihopa, här oläsligt...vad som helst texter och berättelser dels språkrikighet, stavning, meningsbyggnad och sådant, stor skillnad på... att få ihop en text som är väl disponerad... ska vi skriva en argumenterande text, det brukar ju vara ganska roligt... vi jobbar med dispositionen på tavlan, skriver upp en

mall, ändå har de svårt att få till en löpande text, den flyter inte, får inga bindeord som leder till nästa, inledning och avslutning... det blir väldigt svårt även om innehållsmässigt fungerar det bra...svårt att få till strukturen... det är skillnaden (intervju 1)

Eva menar att eleverna behöver arbeta med sina texter både på en lokal nivå ”språkriktighet, stavning meningsbyggnad och sådant” och på en mer global nivå ” vi jobbar med dispositionen på tavlan...svårt att få till strukturen”. När vi samtalar vidare om skrivandet i svenskämnet i elklassen, blir det än mer tydligt att det framför allt är språkfärdighet på en mycket lokal nivå, stavning och interpunktion, som står i fokus:

Här handlar det mycket om att stava rätt, sätta punkt på rätt ställe, samtidigt en pedagogisk utmaning – man skall få dem att göra det också... inte lika lätthanterligt som i en studiemotiverad klass ...det är mest språkriktighet jag rättar hela tiden (intervju 1).

I fältarbetets slutfas då Eva undervisat på elprogrammet på Skogsvallagymnasiet under tre läsår kommer vi återigen in på frågan vad som hon uppfattar som utmärkande för elevernas skrivande. Eva menar att de framför allt är inriktade på textens budskap:

De skriver för att förmedla någonting... de ser inte, kan omformulera så att det blir bättre och bättre välformulerat... för dem handlar få fram ett budskap... jobbar inte med... att man ska tänka först och skriva sedan har de svårt för...(intervju 3)

Av sammanställningen över erbjudna skrivuppgifter ovan blir det tydligt att Eva sätter litteraturen i centrum. Hon berättar att intentionen är att ge eleverna ett slags litteraturhistoriskt bildning i en lättsam form. Det gör att hon ofta under lektionstid berättar kring ett visst litteraturhistoriskt stoff, som ibland följs upp av eleverna i någon form av skriftlig uppgift⁶¹.

Jag försöker utgå från litteraturhistorien...[...berättelsen är kärnan, utgår från det... lustfyllt... dels är det innehållet, kan man prata och skriva om olika saker...[...]. Elkillingarna får bara godbitarna, men med samhällseleverna skall man gå igenom allt... man fuskar över det tråkiga om man säger så. (intervju 1)

Eva återkommer till sin intention att göra undervisningen ”lustfylld” och ”rolig” vid flera tillfällen under fältarbetet, vilket jag förstår som ett sätt att

⁶¹ Uppgifterna 2,3,4,6,7,11,12 behandlar litteratur.

hantera det eventuella motstånd undervisningen riskerar att möta (jfr Högberg, 2009). I den inledande intervjun berättar Eva att hon betraktar undervisningen i elklassen som en ”pedagogisk utmaning” som ligger i att möta och hantera elevernas presumtivt utövade motstånd. ”Man skall få dem att göra uppgifterna...man får vrida och vända”, vilket kan förklara varför eleverna erbjuds relativt begränsade, enkla skrivuppgifter som riskerar att resultera i kortfattade, relativt icke komplexa och inte särskilt kognitivt utmanande texter. Eva uppger att hon ägnar maximalt 20-25% av lektionstiden till skrivande, eftersom det är ”så mycket annat som skall hinnas med” (intervju 1). Hon nämner också att eleverna inte alltid lämnar in färdigskrivna versioner av sina texter, vilket hon upplever som frustrerande. Utifrån mina lektionsobservationer förstår jag detta motstånd från elevernas sida som ett passivt sådant – elever undviker att slutföra och lämna in texter, eller kommer sent alternativt uteblir helt från svensklektioner. Däremot såg jag inte några tecken på öppet motstånd mot Evas undervisning i klassrummet under de observerade lektionerna. Snarare tvärtom uppfattade jag att eleverna gav henne legitimitet, och att de samspelade med henne. I stort deltog eleverna i klassrumsdiskussioner, svarade på frågor och arbetade med sina uppgifter⁶². Undervisningen bedrevs i halvklass. Den grupp jag observerade bestod vid full närvaro av tolv elever, men ofta av åtta-nio elever, vilket gjorde att kommunikationen mellan lärare och elever underlättades och hade potential att bli mer dialogisk än vid helklassundervisning. Eva beskriver också sitt förhållande till eleverna som relativt friktionsfritt: ”det förhållningssättet jag har mot dem... det funkar för dem också... hittat en våglängd att umgås på...[...]... känns bra och ganska tryggt (intervju 1).

Evas strategi att undvika att utmana eleverna, och istället erbjuda dem förhållandevis enkla skrivuppgifter som riskerar att resultera i texter inom en horisontell diskurs förstår jag på ett plan som ett sätt för Eva att behålla kontrollen i klassrummet. Dock har tidigare forskning (Korp, 2006; 2012; Rosvall, 2011) gjord på yrkesprogram visat att förenkling och trivialisering av innehåll i kärnämnen blir kontraproduktivt. När lärare går för långt i sin förenkling tycks eleverna förlora intresset, något som Eva också ger uttryck för. I intervjun som genomfördes efter avslutad kurs och då Eva av mig ombads att blicka tillbaka på kursen och berätta om sina upplevelser av hur undervisningen fungerat, säger hon:

⁶² Se data från lektionsobservationer kap 4, s.61 och i kap 8, s.209ff

”[...]alltid svårare att få dem att göra något i trean, svårt att hitta meningsfulla saker...jag tycker det varit svårt med litteraturhistoria just därför att man får så lite gensvar... man har hela tiden känslan att de tycker det är så tråkigt, får ingen respons i klassrummet... man berättar men man har en känsla av att de tycker det är ganska meningslöst...(intervju 3).

Det finns alltså en diskrepans mellan vad Eva säger i den första intervjun om vinsten med att bygga undervisningen runt litteratur och vad hon ger uttryck för i den avslutande intervjun. Eva menar också självkritiskt både i den andra intervjun som gjordes efter halva kursen, och i den tredje och avslutande intervjun, att hon underskattat eleverna och att en del av de skrivuppgifter som hon erbjudit dem varit ”för simpla, barnsliga” vilket hon säger sig vilja ändra på till nästa omgång med elever. ”[...]eleverna har blivit duktigare för varje år, det vet jag inför nästa eltvåa att man måste erbjuda MVG-nivåer också för dem som vill ha det” (intervju 3).

Erbjudna skrivuppgifter i handelsklassen

Den andra studerade klassen inom kategorin yrkesförberedande program är handelsklassen där Hedvig är en av eleverna och där läraren Hanna undervisar.

Hanna om skrivundervisningen i handelsklassen

Hanna beskriver syftet med skrivandet i svenskämnet som ”[...]först och främst se till att svenskämnet blir ett redskap för alla de andra ämnena... att vara en hyfsad skribent och läsare framför allt...”(intervju 1). Vad gäller innehållet i skrivuppgifterna tar Hanna, till skillnad från Eva, ett visst avstånd från att litteratur, och då framför allt den äldre litteraturen, ofta dominerar svensklärares undervisning: ” [...]en del trycker på det här med litteraturen, läsa gamla texter och jag tror ibland att det dödar mer än sporrar” (intervju 1). I stället framhåller hon skrivandet i ämnesövergripande projekt, som en motiverande faktor för eleverna:

[...]tycker jag är bra... då får de ett verkligt skrivande... kan också märka när t ex gör ett projekt i handelsämnen också har det någon svenskuppgift... de tänker lite mer på den uppgiften de har i handelsämnen än att de skall skriva på bra svenska... fast det kommer och det kommer ganska fort när de får respons... då börjar de faktiskt tänka på det...(Hanna i intervju 1)

KAPITEL 5

Synen på hur skrivförmåga utvecklas och undervisningens potential för att elevernas skall utvecklas som skribenter kommenterar Hanna enligt följande:

Att vara en god skribent är en färdighet... en del har gåvan men det finns faktiskt knep hur [texter kan] bli bättre, tydligare, klarare... om man skriver ”för det första” är det bra att skriva ”för det andra”... försöker ibland ge dem mallar... ta den här mallen, läs texten, pricka av det här...(intervju 1)

Hanna pekar alltså på undervisningens potential att utveckla elevers skrivförmåga. Hon understryker att hon ser skrivförmåga som en färdighet, som kan utvecklas. Tydligast framträder denna syn i hennes undervisningspraktik genom de förhållandevis explicita instruktioner som hon förser de skrivuppgifter eleverna erbjuds att arbeta med under kursen, vilket beskrivs och diskuteras nedan.

Under lektionsobservationerna i handelsklassen var mitt intryck att skrivundervisningen i klassrummet var relativt starkt inramad. Skrivuppgifter försågs med explicita, skriftliga instruktioner och Hanna visade ett tydligt ledarskap under lektionerna. Under genomgångar uppfattade jag klassrummet som relativt monologiskt: ”Under lektionen har Hanna gått igenom typiska drag för essän och hur man gör källhänvisningar [...] själva genomgången blir monologiskt präglad med inslag av IRE⁶³[...]inte någon jättstor skillnad jämfört med essägenomgång i NV2 [naturklassen] egentligen” (fältanteckningar från lektionsobservation 2). Denna envägskommunikation balanserades med att Hanna stöttade elever individuellt när de satt vid datorerna och skrev. Hannas förhållandevis höga krav på sin iscensatta undervisning och på elevernas prestationer, samt den starka inramningen som präglade lektionerna, materialiseras i hennes språkbruk. Vid genomläsningen av fältanteckningar från fältsamtal och lektionsobservationer och transkription av intervjuer förekommer ord och uttryck som ”måste”, ”tvinga”, ”kniven på strupen”, ”öva mer på formella, svåra texter”, ”hålla i ännu stramare tyglar”, ”har slutat med att ta med extra material och har blivit sträng”. Andra reflektioner jag gjorde under lektionsobservationerna var att Hanna i sitt tilltal till helklassen var relativt stram och koncentrerad. Hon log inte särskilt ofta eller frågade eleverna om hur läget var. Vid försök till utövat motstånd från elever, som när någon kom sent eller försökte starta samtal med klasskamrat i andra sidan av klassrummet under genomgång, ignorerades detta av Hanna. Jag tolkar det som att det är viktigt för henne att upprätthålla ordningen i klassrummet, och

⁶³ Vanligt interaktionsmönster i klassrum: initiering (lärare) →, respons (elev) →evaluerig (lärare).

inte öppna för risken att lektionsarbetet spårar ur, eftersom hennes skrivundervisning är relativt krävande. Däremot uppfattade jag Hanna som mindre stram när hon rörde sig i klassrummet bland eleverna för att stötta deras textproduktion ” [...]noterar att när Hanna går förbi Hilma så flyttar hon bak Hilmas hår från ansiktet. Tolkar det som ett sätt för Hanna att visa att hon bryr sig om Hilma, som tidigare under lektionen visat stor oro för skrivuppgiften och utbrusit ’jag orkar inte tänka’...” (fältanteckningar från lektionsobservation 4) .

Under fältarbetet framträdde en ambivalens hos Hanna kring undervisningsuppdraget på yrkesförberedande program. Som analysen av skrivuppgifterna nedan visar erbjöd hon handelsklassen att skriva inom en relativt bred textrepertoar med flera diskursiva uppgifter. Hon berättade att det är av rättviseskäl som hon erbjuder handelseleverna att skriva texter i genrer som förväntas bli prövade i det nationella provet. Samtidigt gav hon vid flera tillfällen, framför allt i början av studien, uttryck för att hon egentligen anser det vara onödigt elever på yrkesförberedande program tvingas skriva i mer avancerade, diskursiva genrer:

Jag är väldigt kritiskt till att alla på alla program skall kunna dessa texttyperna. Jag vet inte, jag hade en kille på fordonsprogrammet och han sa till mig: ”Dö, det här är skitfånigt att vi ska skriva en debattartikel, jag ska göra det för att du säger att vi ska göra det för att jag vet att det kommer på nationella provet , men dö allvarligt talat, hur många gånger tror du att jag kommer att ligga där under motorhuv och skriva en debattartikel?”...jag kan ifrågasätta likformigheten...(Hanna i intervju 1)

Exempel på genrer som Hanna anser att alla elever bör kunna skriva är insändare, reklamation och cv, men att det ”kanske inte så viktigt att skriva essä om Gazakonflikten” (intervju 1). Hon ger också uttryck för att vilja återinföra den så kallade yrkessvenskan som var aktuell före gymnasie-reformen Gy94. Att alla elever ska ges möjlighet att inom gymnasieskolans ram kvalificera sig för allmän behörighet till universitet är något som Hanna avvisar:

Många har väl redskapet gå på universitetet som går på teoretiska program... de [universitetslärare] säger ju att de ser att de [studenterna] inte är tillräckligt rustade... jag kan tycka att många faktiskt är det... och de som inte är det kanske inte hör hemma på universitetet... kanske framför allt yrkesprogrammen, inte handelsprogrammet speciellt, men om jag tar fordon kan man tycka ibland att de gör saker som är meningslösa ..för deras

KAPITEL 5

del egentligen..... läroplanen sätter upp fel ramar för dess elever tycker jag och det är den som är vår arbetsbeskrivning...(intervju 1).

I de båda citaten ovan pekar Hanna framför allt ut elever på fordonsprogrammet som särskilt olämpliga att utsättas för den, som hon upplever, felaktiga arbetsbeskrivningen (läs styrdokumentet) som lärare har att rätta sig efter.

När Hanna specifikt talar om eleverna i handelsklassen och deras skrivförmåga lyfter hon vid flera tillfällen fram deras tillkortakommanden, vilket kan jämföras med den bristpositionering som diskuteras av Bernstein (1990) och det Rose (1995) benämner som ”ability discourse”, som ofta möter elever med lågt socialt och kulturellt kapital. Ett exempel är när hon diskuterar skrivuppgift 8 Essäskrivning: makt och demokrati, där eleverna kunde återkoppla till sin läsning av *Djurfarmen*:

[...]där kan jag se det är inte så lätt för de här yrkesprogramseleverna att göra många kopplingar... de har svårt när de skall plockas in källor och ha någon annan text och tänka själv... det är svårt... sällar agnarna från vetet...(intervju 2).

Ett annat exempel var under en lektion när eleverna är upptagna med att skriva, och då Hanna vänder sig till mig och kommenterar deras övergripande prestationer på uppgift 11 Lyrikfördjupning. Resultaten hade inte blivit som hon hade hoppats på, vilket hon anser beror på handelselevernas bristande kulturella kapital (Bourdieu & Passeron, 1990): ” [...]det räcker inte med svenskan... de har inte den hemmiljön... att man pratar om sådana saker på det här sättet” (lektionsobservation 6).

Det är intressant och något paradoxalt att Hanna, parallellt med denna bristpositioneringsdiskurs beträffande handelseleverna som grupp, berättar att hon är mer intresserad av att undervisa så kallat ”svaga” elever (intervju 1). Hennes utsagor visar att hon har reflekterat över handelselevernas svårigheter att hantera skrivandet inom svenskämnet – att de, som hon beskriver i citatet ovan, har svårt att förhålla sig till källor och i sina texter formulera sina tankar på ett självständigt sätt. Som jag tolkar Hanna, anser hon att handelselevernas svårigheter också delvis hänger ihop med deras egenbild och skrivsjälvkänsla: ” De [handelseleverna] litar inte på att det de tänker är bra”(Hanna i intervju 1), och hon jämför handelselevernas förhållningssätt med samhällselever, som enligt henne ”kan hitta på för de vill ha bra betyg”. Det blir tydligt att Hanna gjort en analys av vad som behöver utvecklas i handelselevernas skriv-

kompetens, som gjort att hon strävar efter att utveckla strategier för att stötta elevernas skrivande, till exempel genom att explicitgöra analysförfarande: ”Det var väldigt mycket i början ’Vad menar du med analys?’ ...har fått jobba mycket med... liksom ett lite för stort filter... tanken att den som läser är jag, inte du... du måste presentera hela tanken för mig” (Hanna i intervju 2)

Hannas skrivuppgiftsinstruktioner är, vilket visas nedan, genomgående relativt explicita. Ett exempel på ett sådant explicitgörande finns i instruktionen till uppgift 11 *Fettpärlan/Smycket* – skriftlig analysuppgift där Hanna skriver: ”..en novellanalys är inget allmänt tyckande: det finns ett antal viktiga frågor (se nedan) som du bör besvara under skrivandets gång. Du skriver din analys i en sammanhängande text, inte enligt modellen ’svar på frågor’. Texten skall vara självbärande”.

Medvetenheten om handelselevernas utgångsläge – att många av dem ännu inte utvecklats till kompetenta skribenter - och vikten av stöttning, till exempel i skriftliga uppgiftsinstruktioner, gör att Hanna ger handelseleverna verktyg att bemästra mer analytiska skrivuppgifter. I den avslutande intervjun, när jag upprepar frågan om hur hon förstår gymnasieskolans mål med skrivandet säger Hanna: ”... på något sätt fostras bli medborgare som kan vända sig till myndigheter för att påverka”. Kartläggningen och analysen av skrivuppgifterna som behandlas i nästa avsnitt visar att handelseleverna erbjuds ett antal diskursiva skrivuppgifter i genrer relevanta för vuxenlivet, Hannas bristpositionstankar till trots.

Skrivuppgifterna i handelsklassen

Nedan redovisas de 14 skrivuppgifter som erbjöds handelseleverna under den aktuella kursen:

UPPGIFT	INNEHÅLL	C	GENRE	FÖRVÄNTADE TA
1. Prov. Det antika Grekland	litteraturhistoria – antiken	C ⁺	SG/prov (fråga-svar)	berättelse, beskrivning
2a. (Europa-projektet). Land och företag	(från handels-ämne). eget val av land och företag	C ⁻	IG/rapport	beskrivning förklaring
2b. (Europa-projektet). Artikel om författare	fakta om eget valt författarskap	C ⁺	IG/artikel	beskrivning berättelse

KAPITEL 5

2c. (<i>Europa-projektet</i>). Textreflektion.	skönlitteratur	C ⁺	SG/sammanfattning + spekulation vad ska hända	berättelse
3. Texter – litteraturhistoriskt perspektiv	äldre skönlitteratur + läromedelstext	C ⁺	SG/uppgifts- svar + argu- menterande text varför gillar viss text	berättelse ställningstagande
4. Den kritiska blicken	egenvalda webbsidor	C ⁻	SG/jämför- ande text	beskrivning förklaring
5a. (<i>Demokrati- projektet</i>). Bokredovisning med hjälp av begrepp	skönlitteratur	C ⁺	SG/bokredo- visning	berättelse förklaring
5b. (<i>Demokrati- projektet</i>). Essäskrivning: makt & demokrati	demokratifrågor (hämtade från undervisning i samhällskunskap) + elevers egna tankar	C ⁻	IG/essä	berättelse beskrivning förklaring
6. (<i>Miljöhotell- projektet</i>). Skriva krönika	(innehåll från flera ämnen). Behandlar t. ex ekoturism eller betydelse av god service	C ⁻	IG/krönika	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande
7. Argumenterande text	valfritt ämne, egna och andras tankar (referenser)	C ⁻	IG/argument- erande text motsvarande debattartikel	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande
8. Lyrikfördjupning	samtida skönlitteratur/lyrik i form av låttexter, elevers egen 'fantasi	C ⁺	SG+IG/ diktanalys + egen 'dikt' eller låttext	berättelse beskrivning, förklaring
9. Bokredovisning	elevers eget val av skönlitteratur	C ⁺	SG/bokredo- visning	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande

10. Skrivuppgift - språksociologi	språksociologiska frågor	C ⁺	IG/(val mellan) essä, artikel, debattartikel, filmmanus, krönika, blogg	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande
11. <i>Fettpärlan/ Smycket</i> – skriftlig analysuppgift ⁶⁴	äldre skönlitteratur	C ⁺	SG/novell- analys	berättelse, beskrivning, förklaring ställningstagande

Innehåll, genrer och förväntade textaktiviteter i handelsklassens skrivuppgifter

Sammanställningen ovan visar att innehållet i de 14 skrivuppgifter som erbjuds handelsklassen fördelar sig enligt nedan:

- litteraturhistoria/äldre litterära texter, tre uppgifter
- relativt samtida litteratur, fem uppgifter
- språksociologi, en uppgift
- källkritik av webbsidor, en uppgift
- egna tankar/åsikter i samhällsinriktad fråga, en uppgift
- ämnesövergripande innehåll, tre uppgifter

Liksom för elklassen präglar svenskämnets eget innehåll flertalet av de i handelsklassen erbjudna skrivuppgifterna, och betoningen ligger även i denna kontext på litteratur. Skillnaden är att handelseleverna skriver om fler samtida än historiska författarskap och skönlitterära texter. Liksom eleverna väljer handelseleverna, när möjlighet ges, att läsa samtida litteratur. Ett mer samhällsinriktat, för svenskämnet internt innehåll – språksociologi – ligger också till grund för en av skrivuppgifterna. Dessutom skriver handelseleverna en argumenterande text där de själva får välja en frågeställning som engagerar dem. Tre av skrivuppgifterna som erbjuds handelseleverna hämtar hela eller delar av innehållet från andra skolämnen⁶⁵. Under kursen svenska B arbetar handelseleverna i tre ämnesövergripande projekt: Europaprojektet, demokrati-projektet och miljöhotellet. Därmed blir innehållet i skrivuppgifterna inte lika starkt klassificerat som i elklassen.

⁶⁴ Uppgift 11 skrivs efter NP.

⁶⁵ 2a, 5b och 6

Sammanställningen visar också att eleverna i handelsklassen ges möjlighet att skriva i en relativt bred repertoar av genrer under den aktuella kursen:

SKOLGENRER

textreflektion
 längre uppgiftssvar
 jämförande text
 bokredovisning
 fördjupning (inkl. sammanfattning)
 skriftlig analysuppgift
 prov

IMITATIONSGENRER

rapport
 artikel
 essä
 krönika
 argumenterande text⁶⁶
 filmmanus/brev/blogg⁶⁷
 dikt

Fördelningen mellan skolgenrer och imitationsgenrer är förhållandevis jämn. De erbjudna uppgifterna ger handelseleverna träning i att skriva texter i ett flertal olika genrer, däribland sådana som brukar prövas i det nationella provet, till exempel essä, krönika och debattartikel, och där särskilt den sistnämnda är relevant i vuxenlivets skriftsamhälle, om man tänker sig handelseleverna som presumtivt aktiva civila medborgare. Även diskursiva skolgenrer som skriftlig analysuppgift och fördjupning är relevanta för eventuella eftergymnasiala studier – mycket av högskoleskrivandet liknar dessa (Ask, 2005). Den relativt breda genrerrepertoar som handelseleverna erbjuds ger dem återkommande träning i ett diskursivt skrivande. Textaktiviteterna Förklaring och Ställningstagande ligger implicit i tio respektive sex uppgifter. Dessa skrivuppgifter ställer krav på att eleverna reder ut problemställningar eller argumenterar för sina ståndpunkter.

Analysen ovan visar alltså att de skrivuppgifter som handelseleverna möter är relativt starkt klassificerade till innehållet, om än i mindre utsträckning än det innehåll elklassen erbjuds att skriva om. Handelsklassen skriver om ämnesövergripande innehåll i tre uppgifter men litteratur står alltså i fokus. Skillnaden ligger i att handelsklassen i två uppgifter (8, 9) skriver om egenvalda samtida skönlitterära texter och att de i uppgiften 7 Argumenterande text själva väljer vilket innehåll de vill skriva om.

Klassifikationen vad gäller genrer i handelsklassens skrivuppgifter är relativt svag, vilket i stort gäller studiens samtliga fyra klasser, om man med starkt klassificerade genrer inom svenskämnet främst avser litterära sådana.

⁶⁶ Att jämföra med imitationsgenren debattartikel.

⁶⁷ Alternativ i uppgift 10.

Styrdokumentet för kursen svenska B pekar inte heller ut skrivande i skönlitterära genrer, utan snarare är det ett vetenskapligt och journalistiskt skrivande som lyfts i ett av uppnåendemålen för den aktuella kursen fram ”... [..]göra sammanställningar och utredningar, dra slutsatser, föra fram argument”, (Skolverket 2006b). Den enda litterära genre som eleverna i handelsklassen skriver i är en egen dikt eller låttext i uppgift 8. Dock är även uppgift 9 Bokredovisning och uppgift 11 *Fettpärlan/Smycket* – skriftlig analysuppgift skolinterna och svenskämnestypiska genrer, även om liknande analytiska uppgifter med huvudsyftet att tolka texters budskap, mycket väl skulle kunna tänkas erbjudas i andra ämnen än just svenska.

Sammanfattningsvis kan konstateras att flertalet skrivuppgifter som handelseleverna möter under kursen svenska B har potential att resultera i texter som rör sig i en vertikal diskurs eftersom de implicerar textaktiviteter som Förklaring och Ställningstagande.

Analys av fyra skrivuppgifter i handelsklassen

Nedan beskrivs och analyseras fyra skrivuppgifter erbjudna i handelsklassen. Liksom för elklassen behandlar två av dem litteratur, en är en rent ämnesövergripande skrivuppgift och i den fjärde uppgiften får eleverna själva välja en frågeställning att skriftligt argumentera om.

Den sista (nr 11) av de erbjudna uppgifterna under kursen svenska B i handelsklassen var en novellanalys av en klassisk text skriven under realismen. Den skriftliga instruktionen till uppgiften såg ut enligt nedan:

Fettpärlan/Smycket – skriftlig analysuppgift

När du analyserar en novell skriver du ned dina synpunkter på ett personligt och intresseväckande sätt. Du förklarar och exemplifierar så att andra kan förstå din analys.

Det är viktigt att du sätter in novellen i ett sammanhang. Vad spelar den tid novellen är skriven för roll? Hur påverkas din analys av det du vet om författaren?

En novellanalys är inget allmänt tyckande: det finns ett antal viktiga frågor (se nedan) som du bör besvara under skrivandets gång. Du skriver din analys i en sammanhängande text, inte enligt modellen ”svar på frågor”. Texten ska vara självbärande. Dispositionen är valfri och du behandlar det som är relevant i din analys.

KAPITEL 5

Handling: Vad handlar innehållet om. Ge en mycket kort sammanfattning av innehållet. Handlar novellen om något annat också, något som kanske inte är utsagt men ändå tydligt? Vad?

Miljö: När och var utspelar sig händelserna? Under hur lång tid? Beskriv miljön - analysera den.

Personer: Vilka är personerna i novellen? Vad får vi veta om dem? Inre och yttre egenskaper? Förhållanden? Utveckling?

Form: I vilken ordning berättas novellen? Kronologiskt. Parallellhandling? Kronologiskt med snabba tillbakablickar? Annan ordning? Vem är berättaren i novellen? Författaren? Jag-form? Annan person i novellen? Okänd?

Språk och stil: Analysera novellens språk och stil samt deras betydelse.

Syfte: vad tror du att författaren vill säga med sin novell? Hur ser du på novellens aktualitet i dag?

Ha ständigt frågan VARFÖR i bakhuvudet när du arbetar med din analys. Den bör kunna hjälpa dig att "borra" i texten.

Till instruktionen medföljde också en bedömningsmatris (se bilaga 5). Denna både till innehåll och form starkt klassificerade skrivuppgift rör äldre skönlitteratur, och genren novellanalys är också ämnestypisk. Uppgiften är starkt inramad, och den relativt omfattande och explicita instruktionen har potential att fungera stöttande för elevernas textproduktion. Först i instruktionen kommer en passus om vad som enligt Hanna bör utmärka en novellanalys, och vad en novellanalys inte är. Sedan följer en uppräkningslista av de delar som bör finnas med i texten, med frågor som eleverna indirekt kan besvara, och som därför kan fungera som stöd när texten växer fram. Det framgår tydligt av instruktionen att texten skall hänga samman, och att den förväntas resultera i en självbärande text. Bedömningsmatrisen som inkluderas redan i instruktionen, bär tydliga spår av matriser som används vid bedömningen av skrivuppgifter inom det nationella provet för kursen svenska B, men också av Hannas egna förtydliganden, vilket ger eleverna en möjlighet att förstå hur kvalitetsskillnader mellan texter på olika nivåer kan se ut.

De textaktiviteter som ligger inbäddade i instruktionen är inte enbart Berättelse, Beskrivning, utan också Förklaring och Ställningstagande, vilket gör att uppgiftslösningarna har potential att utveckla en vertikal diskurs. När eleven återberättar textens handling görs det med textaktiviteten Berätta, när

miljön och novellens språk beskrivs görs det med textaktiviteten Beskrivning, men eleven uppmanas också att uttrycka tankar om huruvida texten handlar om något annat utöver den yttre handlingen, om vad miljön har för betydelse, vad författaren kan ha haft för underliggande syfte med texten och om texten har något att säga vår samtid. Detta kan bara göras genom att eleven engagerar sig i textaktiviteterna Förklaring och Ställningstagande. Skrivuppgiften ligger i linje med ett av kursens kriterier för väl godkänd: ”Eleven diskuterar innehåll, gestalter och bärande tankar i texterna och redovisar sina intryck i tal och skrift”(Skolverket, 2000).

När handelseleverna skriftligt skulle redovisa sin läsning av en fritt vald bok gjordes det i uppgift 9 Bokredovisning. Liksom instruktionen för novellanalysen ovan var denna uppgiftsinstruktion relativt explicit och omfattade två A4-sidor (se bilaga 6). Handelseleverna fick också tillgång till en för uppgiften tillhörande bedömningsmatris⁶⁸. Inledningsvis uppmanades eleverna i instruktionen, att med utgångspunkt från ett antal frågor skriva en bokredovisning. I instruktionen poängterades vikten av att en löpande text skrevs, och att eleverna motiverade sina ståndpunkter. Krav ställdes på att eleverna skulle infoga minst tre citat från sin egenvalda bok för att styrka sin analys. Bokredovisningstexten skulle bestå av max två A4-sidor ordbehandlad text i storlek 12, och skulle när det var färdig, skickas till Hannas urkundsadress. Denna inledning efterföljdes av en guide med tio fetstilta punkter som i sin tur var uppdelade i ett antal underfrågor. Hanna skriver att eleverna skulle behandla samtliga tio fetstilta punkter, men att alla underfrågor inte behöver besvaras. De tio huvudpunkterna gällde titel, författare, kort resumé, beskrivning av huvudperson och andra viktiga karaktärer, tid och plats, språk, berättarperspektiv, genre, budskap och elevens egen åsikt om boken inklusive motivation därtill.

Innehållet i denna skrivuppgift är starkt klassificerat. Själva genren bokredovisning är en mycket typisk skolgenre som liknar imitationsgenren bokrecension. Syftet med uppgiften är att eleverna skall redovisa sin läsning genom att återberätta den lästa textens handling och beskriva karaktärer och miljöer, men också träna diskursivt skrivande när de reder ut sin förståelse av texternas budskap och motiverar sina ställningstaganden om böckernas kvalitet. Uppgiftens starka inramning i form av den explicita instruktionen tillsammans med bedömningsmatrisen synliggör för handelseleverna kraven

⁶⁸ Se kap 7 s 183

KAPITEL 5

på en rimlig lösning av uppgiften, och har potential att fungera stöttande. Skrivuppgiftens lösning kommer sannolikt utmärkas av flera textaktiviteter. Stora delar av den kommer presumtivt att bestå av textaktiviteterna Berättelse och Beskrivning, men eleverna kommer sannolikt också att engagera sig i textaktiviteter som Förklaring och Ställningstagande eftersom eleverna behöver gå utöver det rena återberättandet, och producera en typ av egen kunskap när de resonerar kring texternas budskap och delger läsaren sina åsikter om bokens kvalitet. Uppgiften pekar starkt mot att delar av elevernas texter kommer att röra sig i en vertikal diskurs

Handelseleverna arbetade under kursen svenska B i tre ämnesövergripande projekt. Ett av dessa, demokratiprojektet, examinerades i uppgift 8 Essäskrivning: Makt och demokrati. I den relativt explicita och starkt inramande instruktionen, som gemensamt författades av läraren i samhällskunskap och Hanna, tydliggjordes krav på tydlig koppling till minst två källor, och att som källa räknas inom projektet studerade texter och föreläsninganteckningar. Eleverna instruerades om typsnitt, textstorlek och radavstånd samt det antal ord som texten skulle omfatta. Eleverna gavs rådet att läsa instruktionen noga, och att gärna göra en skiss innan texten började skrivas. Vidare anmodades eleverna att läsa igenom och bearbeta sina texter innan man lämnade in sin text, samt använda rätt rubrik. Eleverna fick sedan tre ämnen att välja mellan. Ämnena var graderade enligt betygsskala IG - MVG så att ämne 1 kunde ge betygen IG - G, ämne 2 IG - VG och ämne 3 IG - MVG. Uppgiftsinstruktionen för ämne 1 såg ut som nedan:

Välj **en** av uppgifterna nedan. Observera att uppgifterna har **olika** bedömningsskalor

1. Bonniers förlag ska publicera en bok om makt och demokrati. Boken skall bestå av tre kapitel. Du får själv välja vilket kapitel du vill skriva. Här nedan följer en presentation av de olika kapitlen och vad de ska innehålla.

Demokratins framväxt.

Dom [sic]senaste hundra åren har det flesta av världens länder blivit alltmer demokratiska. Detta gäller i synnerhet Sverige. Du ska skriva inledningskapitlet i form av en essä. Använd minst två källor, varav en textkälla.

Beskriv demokratins framväxt. **Förklara** vilka förutsättningar som krävs för att en demokrati skall växa fram. **Redogör** för demokratins

konsekvenser på ett samhälle samt vilka rättigheter och skyldigheter detta innebär för dig som samhällsmedborgare.

Bedömningsskala: IG-G

Rubrik: Demokratins framväxt

Innehållet i denna skrivuppgift är svagt klassificerat eftersom en stor del av det hämtades från samhällskunskap. Svenskämnet bidrog innehållsmässigt med att eleverna inom projektet läst Orwells *Djurfarmen* och därför kunde hämta exempel och resonemang kring demokrati från denna text. Genren är definierad som essä i uppgiftsrubriken, och inne i instruktionen blir den ytterligare preciserad till ett bokkapitel. Det finns stora likheter mellan hur denna instruktion är uppbyggd och hur instruktionerna till skrivdelen i det nationella provet i svenska B brukar se ut. Eleven får en fiktiv skrivsituation presenterad för sig, en kort bakgrund ges och sedan följer uppmaningar i verbform vad som skall göras i texten som skall skrivas. Dessa uppmaningar förväntas bli materialiserade i olika textaktiviteter. I instruktionen för uppgiften med godkänd som maxbetyg uppmanas eleverna att beskriva hur demokratin vuxit fram (TA Berättelse), förklara förutsättningar som krävs för att demokrati skall växa (TA Beskrivning och/eller Förklaring) och redogöra för demokratins konsekvenser för ett samhälle (TA Förklaring, steget utredning) samt vilka rättigheter och skyldigheter det innebär (TA Förklaring, steget slutsats). Uppgiften ställer förväntningar på att en text i en komplex genre produceras där elever växlar mellan olika textaktiviteter. Uppgiften erbjuder möjlighet för eleverna att i skrift självständigt resonera och reda ut problemställningar som inte enbart behöver ha medierats under lektionstid, till exempel om medborgares rättigheter och skyldigheter i en demokrati. Skrivuppgiften blir inte helt kontextbunden och reproducerande utan möjliggör för eleverna att röra sig inom en mer vertikal diskurs där de deltar i en samhällelig diskussion och ges möjlighet att göra egna analyser och 'tänka det ännu inte tänkta' (jfr *the discursive gap*, Bernstein, 1996; 2000).

Handseleverna erbjöds också att skriva om en egenvald frågeställning i uppgiften 7 Argumenterande text. Instruktionen, som i huvudsak bestod av en bedömningsmatris, såg ut enligt följande:

Uppgift: Du ska skriva en text där du tar ställning för någonting och redovisar dina åsikter på ett övertygande och väl underbyggt sätt. För att underbygga dina åsikter måste du ta fram och använda fakta från

KAPITEL 5

någon eller några källor. Dessa måste du referera till och ange noga i din text.

Du får fritt välja ämne efter dina intressen.

Du får ett par lektioner på dig att samla material och fundera. Vi skriver själva uppsatsen i skolan under lektionstid. Du får ha med dig en A4-sida med anteckningar till skrivtillfället. Du ska också ha med en kopia på den källa du använt, denna lämnar du in samtidigt med din uppsats.

Betygskriterier:

G	VG	MVG
<p>* Texten är ett försök till en argumenterande text. Den kan publiceras efter en viss bearbetning.</p> <p>* Du för ett rimligt resonemang om ämnet.</p> <p>* Du har med följande delar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rubrik - Inledning - Tes - Argument - Motargument - Avslutning <p>* Du följer någorlunda skriftspråket regler.</p> <p>* Du har ett så rikt ordförråd att dina tankar i stort framgår.</p> <p>* Referat och ev. citat är rättvisande och har källhänvisningar.</p> <p>* Du har en disposition i din text så att ditt innehåll blir sammanhängande, relativt klart och överskådligt.</p>	<p>* Texten är en argumenterade text i stort sett färdig för publicering.</p> <p>* Du för ett engagerande och intresseväckande resonemang om ämnet.</p> <p>* Du har med följande delar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lockande rubrik - Intresseväckande inledning - Tes som hör ihop med inledningen - Goda argument - Goda bevis mot motargument - Tydlig och klar avslutning <p>* Du följer skriftspråkets normer</p> <p>* Du har ett rikt ordförråd och dina tankar framgår klart och tydligt.</p> <p>* Referat och ev. citat berikar resonemang är rättvisande och har passade källanvisningar. Referat och källhänvisningar är relativt smidigt infogade.</p> <p>* Din text har en klar och tydligt disposition, som är tydligt markerad. Texten är sammanhängande: den röda tråden framgår tydligt, övergår mellan styckena</p>	<p>* Texten är en välskriven och tänkvärd argumenterande text som kan publiceras i sitt nuvarande skick.</p> <p>* Du för ett intresseväckande och väl underbyggt resonemang på ett engagerande och insiktsfullt sätt om ämnet.</p> <p>*Du har med följande delar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Skicklig utarbetad rubrik - Mycket intresseväckande inledning - Tes som på ett tydligt och klart sätt hör ihop med inledningen - Goda, hållbara argument som belyser flera aspekter - Goda hållbara bevis mot motargumenten som belyser flera aspekter - En tydligt, klar och snygga avslutning med "knorr". * Du skriver fylligt och varierat med en självständig och personlig språkbehandling. <p>* Referat och ev. citat</p>

	finns och meningar och satser binds ihop.	berikar resonemanget, är synnerligen rättvisande och har passande källhänvisning. Referat och källhänvisningar är smidigt infogade. * Dina texter ⁶⁹ har en så klar och överskådlig disposition att den underlättar läsningen. Textbindningen fungera väl på alla nivåer.
--	---	---

Syftet med uppgiften menade Hanna vara att eleverna skulle ges chansen att skriva argumenterade text och att träna på källhänvisningar (intervju 2). Innehållet i uppgiften är svagt klassificerad eftersom eleverna själva fick välja frågeställning. Instruktionen som till stor del ligger inbäddad i bedömningsmatrisen är relativt explicit, vilket bidrar till uppgiftens starka inramning. Hannas egna formuleringar som visas i fet kursiv ligger insprängda i matrisen som i övrigt är starkt präglad av matriser som används vid bedömningen av elevers textproduktion inom skrivdelen i det nationella provet i svenska B. Uppgiftens starka inramning visar sig också genom att eleverna skulle skriva sin text vid ett specifikt förlängt lektionstillfälle. Dock tilläts elever ha med sig anteckningar. Uppgiften som av Hanna benämns som argumenterande text, motsvarar imitationsgenren debattartikel, och kommer sannolik domineras av textaktiviteten Ställningstagande, där elevens förväntas arbeta med stegen åsikt, skäl och slutkläm. Skrivuppgiften har stor potential att frammana produktionen av elevers egen kunskap, och därmed utveckla en vertikal diskurs. Dessutom inbegriper uppgiften krav på att eleverna refererar till andra källor, som Hanna formulerar ”ta fram och använda fakta från någon eller några källor. Dessa måste du referera till och ange noga i din text”. Denna skrivuppgift korresponderar väl med ett av uppnåendemålen för kursen ”kunna förmedla andras och egna tankar i skrift... föra fram argument” - samma mål som det nationella provet prövar (se kapitel 8).

⁶⁹ I instruktionen används pluralformen (texter) här.

Diskussion om skrivuppgifter erbjudna på de båda yrkesförberedande programmen

De likheter som finns i de skrivuppgifter som erbjuds eleverna på de båda yrkesförberedande programmen ligger på innehållplanet. Uppgifter som rör litteratur dominerar både i el- och i handelsklassen. I övrigt skiljer sig de skrivuppgifter som elklassen erbjuds att arbeta med markant från handelselevernans. Eleverna förväntas i princip att enbart reproducera och återberätta, medan handelseleverna även förväntas utredninga, analysera och göra ställningstaganden. Genom de erbjudna skrivuppgifterna riskerar elevernas lösningar att stanna i en horisontell diskurs (Bernstein, 1996; 2000). Handelselevernas texter däremot kommer med stor sannolikhet att röra sig mot en mer vertikal diskurs (Bernstein, 1996; 2000), eftersom skrivuppgifterna de erbjuds kräver att ett slags egen kunskap produceras, då textaktiviteterna Förklaring och Ställningstagande impliceras i dem. Skrivundervisningens inramning skiljer sig också åt i dessa båda klasser. Medan handelseleverna möter starkt inramade uppgifter med explicita instruktioner och klart uttalade krav på hur deras producerade texter bör se ut, präglas skrivundervisningen i elklassen av en svag inramning med kortfattade skriftliga uppgiftsinstruktioner som saknar uttalade krav på de texter som eleverna i denna kontext förväntas skriva.

Vare sig Hanna eller Eva låter eleverna i någon hög utsträckning påverka den erbjudna skrivundervisningen, mer än att eleverna nedgraderar en skrivuppgift till en muntlig. Med bernsteinianska termer kan man säga att den instruktionella diskurs som handelseleverna möter delvis utmärks av bildningsdiskursen eftersom flera uppgifter behandlar den äldre litteraturen. Dock kompletteras bilden med att de erbjuds uppgifter som behandlar ämnesövergripande innehåll och deras egna åsikter i en vald samhällsfråga. Flertalet skrivuppgifter efterfrågar någon form av analys och/eller att eleverna tar ställning. Den regulativa diskursen signalerar att krav ställs på handelselevernas textproduktion som ligger i linje med styrdokumentens skrivningar, men samtidigt att de behöver styras relativt hårt och ännu inte betraktas vara vuxna nog att få inflytande över undervisningen. De skrivuppgifter som anvisas elever i elklassen präglas till innehållet av ett slags 'bildningsdiskurslight' men saknar instruktionell diskurs vad gäller erövrandet av genrer gångbara i vuxensamhället, eftersom inga nya skrivkunskaper ligger inbäddade i texterna som eleverna erbjuds att skriva, i jämförelse med det skrivande som utmärker grundskolans mellanår. Den regulativa diskursen ger signaler om att

eleverna inte vill eller kan utvecklas som skribenter. Tyngdpunkten i uppgifterna läggs på att eleverna får med sig ytliga baskunskaper om Den Goda Litteraturen. Skrivundervisningen tycks utgå ifrån att eleverna inte behöver, alternativt inte förmår, relatera innehållet till sig själva, och framförallt att de inte behöver kunna analysera och diskutera det.

Erbjudna skrivuppgifter i samhällsklassen

I de två föregående avsnitten beskrevs och analyserades de skriverbjudanden som eleverna på de båda yrkesförberedande programmen mötte under kursen svenska B. I de två närmast följande avsnitten behandlas de skrivuppgifter som eleverna på de båda studieförberedande programmen erbjöds att arbeta med. Det nya kärnämnet svenska som aktualiserades i samband med införandet av programgymnasiet Gy94 i mitten av 1990-talet konstruerades efter de gamla teoretiska linjernas svenskämne (Hultin, 2008) och därför kan skriverbjudandena på de båda studieförberedande programmen ses som ett slags norm för de yrkesförberedande programmen i denna studie.

I samhällsklassen undervisar Sara i svenska, och Stina är en av eleverna i klassen. Samhällseleverna är den elevgrupp som erbjuds flest skrivuppgifter att lösa. Nedan följer en sammanställning av de 18 skrivuppgifter eleverna arbetade med under kursen svenska B:

UPPGIFT	INNEHÅLL	C	GENRE	FÖRVÄNTADE TA
1a (tema <i>Min bästa bok</i>) Talkort med stödord	egna erfarenheter av skönlitteratur	C ⁺	IG/talmanus (stödord)	berättelse beskrivning ställningstagande
1b (tema <i>Min bästa bok</i>) Reflektion över hur talet gick	egna tankar	C ⁺	SG/reflektionstext	förklaring
1 c (tema <i>Min bästa bok</i>) Skrivuppgift – Litteraturen i mitt liv	egna erfarenheter + skönlitteratur	C ⁺	SG/"löpande text av valfri texttyp"(Saras formulering)	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande
2a PM boksamtal	egna tankar om samtida skönlitteratur	C ⁺	IG/PM	berättelse ställningstagande

KAPITEL 5

2b Argumentande text/essä kring synen på litteratur	egna tankar kring litteraturens roll	C ⁺	IG/argumenterande text (motsvarande debattartikel)/essä	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande
3. Molières <i>Tartuffe</i>	äldre skönlitterär text + egna tankar	C ⁺	SG/uppgiftssvar	berättelse förklaring
4. <i>Den gudomliga komedin</i>	egna tankar + äldre skönlitterär text	C ⁺	SG/reflektionstext	berättelse förklaring
5. <i>Älvkungen</i> : en analysuppgift	äldre skönlitterär text, litteraturhistoria + egna tankar	C ⁺	SG/diktanalys	berättelse, beskrivning förklaring ställningstagande
6. Litteraturprov – epoker i litteraturhistorien	litteraturhistoria + äldre skönlitterär text	C ⁺	SG/prov	berättelse beskrivning förklaring
7a (<i>Skolresetexterna</i>) - Analys av texttyper	tidningsprosa	C ⁺	SG/analys	beskrivning förklaring
7b (<i>Skolresetexterna</i>) - kåseri, krönika el. resereportage	egna tankar och erfarenheter av gemensam resa	C ⁻	IG/kåseri, krönika eller resereportage	berättelse beskrivning förklaring, ställningstagande
8a (<i>tema debatt</i>) Enkla anteckningar	litteraturhistoria	C ⁺	SG/uppgiftssvar	berättelse
8b (<i>tema debatt</i>) insändare	egna tankar	C ⁻	IG/insändare	berättelse beskrivning ställningstagande
8c (<i>tema debatt</i>) debattartikel	egna tankar	C ⁻	IG/debattartikel	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande
8d (<i>tema debatt</i>) PM - en skönlitterär debattbok	skönlitteratur som debatterar visst ämne	C ⁺	IG/PM	berättelse beskrivning förklaring
9a PM Språksociologi	språksociologiska frågor	C ⁺	IG/PM	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande

9b Språksociologi – skrivuppgift	språksociologiska frågor	C ⁺	IG/(val mellan) essä, artikel, debattartikel, filmmanus, krönika, blogg	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande
10. <i>Fettpärlan</i> . Skriftlig analysuppgift	äldre skönlitterär text	C ⁺	SG/novellanalys	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande

Innehåll, genrer och förväntade textaktiviteter i samhällsklassens skrivuppgifter

Samhällseleverna erbjuds flest skrivuppgifter av de fyra klasserna. Liksom för elklassen och handelsklassen präglar svenskämnets eget innehåll skrivuppgifterna i samhällsklassen. Innehållet i de 18 uppgifterna fördelar sig enligt följande:

- litteraturhistoriska texter, äldre litterära texter, sex uppgifter⁷⁰
- samtida skönlitteratur, sex uppgifter
- genrer i tidningsprosa, en uppgift
- egna erfarenheter och upplevelser av gemensam resa, en uppgift
- egna erfarenheter och åsikter om valfritt ämne, två uppgifter
- språksociologi, två uppgifter

Samhällsklassen, liksom handelsklassen, erbjuds arbeta med skrivuppgifter kring litteratur med en likartad fördelning mellan samtida och äldre texter. Ett mer samhällsinriktat och för svenskämnet eget innehåll – språksociologi – ligger också till grund för två skrivuppgifter, varav skrivuppgift 9b var densamma som handelsklassen arbetade med. Samhällseleverna skriver också två argumenterande texter (8b, 8c) där de själva får välja ett innehåll som engagerar dem. Dessutom skriver de i uppgiften 7b Kåseri, krönika eller rese-reportage med valfri utgångspunkt om en gemensam skolresa. Signifikativt för innehållet i flertalet av de skrivuppgifter som Sara erbjuder är att elevernas egna erfarenheter och tankar efterfrågas. I samhällsklassen saknas skrivuppgifter med ett ämnesövergripande innehåll⁷¹, till skillnad från handelsklassen. Klassifikationen vad gäller innehållet i skrivuppgifterna är alltså relativt stark.

⁷⁰ Några av uppgifterna t ex 1a-c, 8a-d kan behandlar såväl äldre som samtida skönlitteratur.

⁷¹ Sara berättar i intervju 1 att SP vanligtvis under år 1 arbetar med ämnesövergripande projekt.

KAPITEL 5

När de genrer som skrivuppgifterna inbegriper – och här har jag använt Saras egna definitioner på vad för slags texter som skall skrivas – ser fördelningen ut som nedan⁷²:

SKOLGENRER

reflektion
löpande text av valfri textsort
analysuppgifter (av äldre litteratur)
genreanalys (av tidningsprosa)
litteraturprov
uppgiftssvar

IMITATIONSGENRER

kåseri/krönika/reportage
insändare
debattartikel
essä/artikel/filmmanus, brev/blogg
talmanus
PM

Samhällseleverna erbjuds att skriva inom en relativt bred repertoar av genrer. De 18 skrivuppgifterna fördelar sig på nio uppgifter i skolgenrer och nio uppgifter i imitationsgenrer. Uppgifterna i skolgenrerna är av olika slag. Tre av dem bedömer jag vara diskursiva (uppgifterna 5, 7a och 10) där olika typer av innehåll skall analyseras. Två uppgifter (3, 8a) ges främst av regulativa skäl – Sara är inte närvarande när eleverna arbetar med dessa båda uppgifter, utan uppgifterna ges och Sara begär in elevlösningar för att säkerställa att eleverna varit aktiva under hennes bortavaro⁷³. Uppgift 6 är ett traditionellt prov som prövar elevernas förvärvade kunskaper om litteraturhistoriska epoker. I uppgifterna 1b och 4 skall eleverna reflektera över ett genomfört tal respektive ett utdrag ur äldre skönlitterär text. Uppgiften 1c är också reflekterande, men här ställs krav på att eleverna skall producera en längre, mer sammanhängande text av uppsatstyp, jämfört med uppgifterna 1b och 4. De nio uppgifterna i imitationsgenrer rör främst tidningsgenrer, men också genrer som PM och talkort⁷⁴ finns representerade. Noterbart är att uppgifter som skulle ha resulterat i ren ämnesintern litterär genre saknas.

En analys av de textaktiviteter som ligger inbäddade i skrivuppgifterna visar att Berättelse och Beskrivning är de mest vanligt förekommande, men att textaktiviteterna Förklaring och Ställningstagande också förväntas bli aktuella i flertalet av uppgifterna. Skrivuppgifterna som rör litteratur är alltså av en mer

⁷² Genrerna kan finnas erbjudna i fler än en uppgift. I vissa uppgifter ges eleverna möjlighet att välja genre, därav essä/artikel/filmmanus/brev/blogg.

⁷³ Sara berättar om detta i intervju 1. Uppgift 3 används också formativt. Sara berättar i intervju 1 att hon ansåg elevernas förmåga att analysera Tartuffe var så undermålig att hon beslöt förstärka det analytiska inslaget på uppgift 5 Älvkungen.

⁷⁴ Motsvarar manuskort.

analyserande karaktär även om de också presumtvt innefattar textaktiviteter som Berättelse och Beskrivning. Detta gör att uppgifterna som samhällsklassen erbjuds har, utöver att viss kunskap också reproduceras, potential att resultera i texter som utvecklar en vertikal diskurs, eftersom elevernas egna resonemang och kunskaper behöver produceras och organiseras i text.

Analys av två skrivuppgifter i samhällsklassen

Nedan analyseras två för samhällsklassen representativa skrivuppgifter. Urvalet gjordes utifrån kursplanens och Saras betoning på äldre litteratur och diskursivt skrivande.

Under vårterminen i årskurs två arbetade samhällseleverna med att läsa, diskutera och skriftligt analysera Goethes dikt *Älvkungen*. I instruktionen till uppgift 5 *Älvkungen*: en analysuppgift, anvisas eleverna att arbeta med fyra analysdelar: personlig analys/innehållsanalys, stilanalys, analys med tanke på kontexten (tid och författare) samt diktens giltighet för vår samtid. Till varje typ av analys gavs eleverna ett antal stödfrågor:

Personlig analys: Vad handlar dikten om? Vad säger den dig? Vilka tankar får du? Budskap? (glöm inte att förklara, motivera, exemplifiera, hänvisa och/eller citera). Vilken känsla/stämning får du när du läser dikten? Kan du förklara varför? (enskilda ord, sammanhang, innehåll...) Omdöme - vad tycker du om dikten?(glöm inte att förklara, motivera, exemplifiera, hänvisa och/eller citera).

Stilanalys: Strukturen med strofer (åtta i Älvkungen) och versrader (fyra versrader i varje strof) i Älvkungen)? Vilken stämning skapas i texten och hur har författaren skapat den? Hur har författaren använt språket (stilen) för att uppnå sitt syfte med texten? I vilket tempus skildras händelserna och vilken effekt skapar detta? Ord och formuleringar som du reagerar på? Hur/varför? Vilka tankegångar kan finnas bakom författarens ordval? Retoriska figurer/stil- grepp? (Ges ett antal tal exempel och förklarings som metaforer, besjälning, assonans, kontrast, personifikation etc?).

Analys av hur dikten påverkats av sin kontext: När skrevs dikten? Var skrevs dikten? Hände det något speciellt vid den tiden - i världen eller i samma land/stad som texten skapades? Vad känner du till om författaren och hans/hennes liv? Vilka politiska, filosofiska och religiösa idéer var på modet då diktens skapades? Vilka politiska, filosofiska och religiösa idéer var på modet då diktens skapades? Vilken litterär epok anser man rådde när texten skapades? Vad är typiskt för den epoken? Kan du i dikten se om författaren har påverkats av samtidens händelser och idéer?

KAPITEL 5

Analys av diktens giltighet i vår samtid: Vad säger dikten dig/oss som lever idag?
Vad kan vi i dag lära av dikten?

Skriv ner din analys innehållsmässigt så utförligt du kan på det sätt/i den form du själv tycker passar dig.

Vidare uppmanades eleverna i instruktionen att arbeta med motiveringar, förklaringar, exempel och hänvisningar. De anmodades att förse sin text med inledning, presentation, syfte och en avslutning, skapa övergångar mellan de olika styckena samt att ge texten en rubrik. Övriga råd som Sara gav eleverna var att inleda sitt arbete med en skiss, till exempel med en tankekarta eller punktlista, titta tillbaka på tidigare skrivna texter, och låta texten 'ligga till' sig. Betygskriterier direktkopierade från den nationella kursplanen för svenska B bifogades uppgiftsinstruktionen. Slutligen instruerades eleverna att skriva på dator och mejla sina texter till Saras urkundsadress⁷⁵.

Innehållet i denna skrivuppgift är starkt klassificerat eftersom den behandlar äldre litteratur. Inramningen relativt stark, genom den explicita instruktionen som har potential att ge eleverna stöd i att konstruera sin analyserande text, till exempel genom de många underfrågorna. Dessutom ges råd om textens globala struktur: inledning, avslutning, övergångar mellan stycken. Uppgiften ligger inom kategorin skolgenre, och är av Sara definierad som en analysuppgift, och korresponderar med styrdokumentens skrivningar. ”Eleven analyserar och tolkar självständigt litterära texter och använder sig av litterära begrepp” och ”Eleven reflekterar vid läsningen av texter över de samhälleliga och kulturella faktorer som format texten och över textens giltighet för vår tid” (Skolverket, 2006b) är två av betygskriterierna för väl godkänd i kursen svenska B.

I instruktionen uppmanas eleven att bland annat reda ut hur författaren arbetat med att skapa den specifika stämning som råder i dikten och hur hon förstår textens budskap samt att ge sitt personliga omdöme om den. Eleven förväntas således arbeta med motiveringar och förklaringar, vilket implicerar en text präglad av textaktiviteterna Förklaring och Ställningstagande, men även textaktiviteter som Beskrivning och Berättelse behöver aktualiseras. Elevernas egen läsning och tolkning av texten blir därmed centralt i denna analysuppgift vilket gör att uppgiften ger tillträde till en mer vertikal diskurs än

⁷⁵ Webbaserad tjänst som visar hur mycket av en specifik text som är plagierad.

som varit fallet om eleverna bara återberättat vad Sara och läromedel medierat.

Uppgiften 8c Debattartikel hade förberetts genom att temat debatt lagt upp som ett slags trestegsraket. Eleverna hade först orienteringsläst om och arbetat med debatterande skönlitteratur⁷⁶, följt av att man skrivit en insändare⁷⁷. Till själva uppgiften 8c Debattartikel fick eleverna en instruktion som såg ut enligt nedan. Eleverna uppmanades också att använda Skogsvallagymnasiets skrivguide⁷⁸, och eget material i form av en mall eleverna skrivit under en tidigare lektion över sin egen debattartikel.

Instruktionen till uppgiften såg ut som följer:

DEBATTARTIKEL

=en längre argumenterande text som ofta blir en startpunkt för en diskussion i media. Ofta (inte alltid!!) handlar debattartikel om stora riksintressanta ämnen, medan insändare handlar om lokala frågor.

Hur bygger man en debattartikel?

1. Tes – din åsikt, synpunkt. Ska framgå klart och tydligt och bestå av en mening ex Sommarlovet bör förlängas en vecka

2. Argument – ”bevis” som ger stöd åt tesen och övertygar läsaren. Lagom antal brukar vara tre (näst bäst, sämst, bäst. Ethos, logos, pathos).

3. Motargument - argument mot den egna tesen, vilka man sedan motbevisar för att förekomma motståndaren

Argument och motargument ska ha stöd i **fakta** (källhänvisning) och **exempel**. De kan hämtas från verkliga livet men också målas upp som en bild. *Tänk dig en ensamstående mamma som ...*

Fakta och exempel ska stödjas av **källhänvisningar** som ger tillräcklig information för att läsaren ska kunna kontrollera uppgifterna.

Skilj mellan **egna och andras åsikter, synpunkter och påståenden** genom att tydligt markera vem som anser vad *Själv anser jag att...* kontra *Professor Östen Berg har i sin avhandling slagit fast att...*

⁷⁶ Uppgift 8a.

⁷⁷ Uppgift 8b.

⁷⁸ Ett webbaserat dokument sammanställt av svensklärare på skolan som beskriver och ger exempel på vanliga genrer som eleverna träffar på under sin gymnasietid.

Inledning och avslutning ringar in argumentationen. Tesen finns ofta i inledningen.

Rubriken betydelse – redan här kan tesen presenteras

Mottagare/publiceringsplats

Uppgiftens innehåll är svagt klassificerat eftersom eleverna själva får bestämma frågeställning, som inte alls behöver vara svenskämnesintern. Imitationsgenren debattartikel behöver inte vara svenskämnesspecifik utan vore adekvat i flera andra skolämnen, men det är ändå vanligt att elever producerar texter i denna genre under just svensklektioner (Nyström, 2000). Dessutom brukar genren vara ett av alternativen som prövas i det nationella provet i svenska B. Genom den relativt explicita instruktionen blir uppgiften ändå starkt inramad, trots att innehållet är valbart. Genren debattartikel, pekar mot att eleverna engagerar sig i textaktiviteten Ställningstagande, med stegen åsikt, skäl och slutkläm. Eleverna behöver i sin text producera ett slags egen kunskap i form av självständiga resonemang vid sidan av att relatera till andra källor. Därmed har denna skrivuppgift potential att utveckla elevernas skrivande i en mer vertikal diskurs.

Sara om skrivundervisningen i samhällsklassen

Sara lyfter fram elevers skrivutveckling som svenskundervisningens mest utmanande arbetsuppgift:

Det är det [skrivutvecklingen] som är svårast även om jag tycker det är roligt... kanske har jag för höga krav...[..].jag kan känna mig frustrerad, finns ingen patentröslösning... och att jag tycker att jag och eleverna lägger ned mycket jobb på det till vilken utdelning då?...[..].trevar efter arbetsätt och funderar mycket på det...ser det som ett uppdrag och kanske som en personlig vilja..(intervju 1).

Sara anser huvudsyftet med svenskämnet vara att eleverna ” [...]utvecklar sin kommunikationsförmåga...skriftlig kommunikation och muntlig” (intervju 1). Litteraturen, menar hon kan hjälpa elever att ”upptäcka nya sidor i tillvaron”, och hon ser gärna att elever utbyter tankar med varandra, till exempel kring litteraturläsning. Skrivandets syfte i svenskämnet anser hon vara att eleverna, när de lämnar gymnasiet, känner sig ” [...]hyfsat säkra på att skriva en insändare, man kan skriva något debatterande, argumenterande, har lite koll så

att man i alla fall har någon möjlighet att delta i samhället” (intervju 1). Sara menar att alla elever kan bli goda skribenter, men inte lika bra. Hur skrivkompetensen utvecklas beror på ” [...] intresse, fallenhet, på hur mycket man övar och på hur mycket man läser”(intervju 1).

När Sara berättar om hur hon brukar lägga upp skrivundervisningen i svenskämnet framkommer att hon, under årskurs ett, då svenska kurs A studeras, försöker skapa sig en bild av eleverna som skribenter. Eleverna får skriva en berättande eller argumenterande text och utifrån texterna talar Sara och eleverna om vad som utmärker bra respektive dåliga texter. Man diskuterar texters grundtankar, vilka texter man behöver kunna skriva och hur man skall jobba med dessa. Sara säger att hon vill att eleverna skall ”avslöja” sina uppfattningar om vad som är viktigt med skrivandet i svenskämnet, och som exempel nämner hon att elever ibland framhåller skillnaden mellan de/dem som det väsentliga, vilket hon vill utmana. Tillsammans med eleverna diskuterar Sara texters formalia men också helheter och betydelsen av texters röda tråd (intervju 1).

Sara berättar vidare att lärarna på samhällsprogrammet ofta arbetar i ämnesövergripande projekt under A-kursen i årskurs ett vilket gör att många texter som skrivs inom svenskämnet under första läsåret blir av det formella slaget, det vill säga texter där eleverna argumenterar, debatterar och reder ut problemställningar. Under årskurs två och tre då kursen svenska B studeras blir ämnesövergripande projekt ovanliga, och den skrivundervisning som Sara brukar iscensätta präglas då av ett mer litteraturanalytiskt skrivande, eftersom Sara uppfattar att kursen ”är mycket litteratur” (intervju 1). Sara anser det vara ”jättetacksamt” att jobba med texter, och då framför allt modern litteratur. Den äldre litteraturen är svårare. Hon understryker att hon uppfattar att eleverna uppskattar att tala med varandra om den litteratur som studeras:

De[eleverna] tycker det är jätteintressant att prata texter med varandra...
gäller skapa bra diskussionsfrågor som kan ge bra samtal... om du har ett
bra klimat i klassen så är det lättare att blanda svagare och starkare
elever...(intervju 1).

Sara framhåller att hon alltid kopplar till någon form av analys i de skrivuppgifter hon erbjuder samhällseleverna. Hon berättar också att hon har en stark önskan att involvera eleverna i undervisningen. När vi samtalar om uppgift 1b ”Reflektion över hur talet gick” berättar Sara att denna typ av skrivuppgift är något hon ofta ger eleverna:

KAPITEL 5

Jag vill att de skall vara med och ta del av planering och undervisning... hur de vill ha det.. jag ser skrivandet som ett sätt – det funkar för mig – också stanna upp och reflektera, tänka efter, upptäcka ...också en form av skrivande...//... något jag vill skicka med mer som vuxen människa än som svensklärare (intervju 1).

När Sara ombeds att beskriva vilka slags texter som skrivs under svenska B berättar hon:

Det kan vara utifrån sig själv... placera in i kontexten, epoken... giltighet, för framtiden, jämför texter... traditionellt, känner jag inte så där jättemodernt.... sedan fortsätter man ju... känner man sig styrd av det nationella provet... man skall veta vilka texttyper efterfrågas där.../... skulle inte känna mig schyst om inte eleverna fått träna på det eller skriva det någon gång... strävan att de skall få skriva varje texttyp två gånger för att hinna träna (intervju 1).

Sammanställningen av de i samhällsklassen erbjudna skrivuppgifterna ger bilden av en skrivundervisning karakteriserad av höga förväntningar på elevernas intresse och prestationer – det gäller både det relativt stora antalet texter eleverna skriver, men också att flertalet av skrivuppgifterna inbegriper ett diskursivt skrivande. Dessutom vill Sara kontinuerligt stämna av undervisningen med eleverna vilket förutsätter att eleverna engagerar sig i den. I den andra intervjun som genomförs när kursen avslutats och då vi blickar tillbaka på sammanställningen av uppgifter yttrar Sara: ” [...]Ja, det är 100 poäng, det är tre terminer, är detta mycket eller litet, har så dålig koll på vad andra gör... herre gud vad mycket vi gjort... har blivit ett rusande i min strävan att täcka in allt”.

Sara fortsätter resonemanget med att hon tycker att flera elever, under de tre år hon undervisat dem, inte utvecklas så långt som hon hoppats, och frågar sig själv om färre uppgifter, och därmed fler tillfällen för ytterligare analys, respons och bearbetning hade varit mer gynnsamt för elevernas skrivutveckling. I intervjun återkommer Sara till att hon tycker att just elevers skrivutveckling är det svåraste att arbeta med i svenskämnet, och att hon ofta känner sig frustrerad. Hon funderar mycket på vilka skrivuppgifter hon ger eleverna, och lyfter fram känslan hon har av att lägga ned mycket arbete och tid och få liten utdelning. Sara ger också uttryck för sina tankar om hur hon skulle kunna skapa tillfällen för eleverna att skriva för andra läsare än varandra eller för henne själv:

Kan känna att de texter de skriver är så 'skoltextiga' så man kan gråta. Försöker samarbeta tvärvetenskapligt, men det blir fortfarande en skolkontext... hur kan man skapa en mer verkligt situation kan man också tänka vad är viktigt i bedömning i en verklig situation...//..håller jag på med fel saker... gör jag det för att det är traditionellt, skolaktigt att göra det...//..och de skall ändå studera vidare... måste ha ett väl fungerande språk när de studerar vidare...(intervju 2).

Sara är den av lärarna som ger starkast uttryck för att ha funderingar om de kommunikativa villkor för skrivande som råder i skolan. Hon är också medveten om att samhällseleverna behöver att ha utvecklat ett i alla fall 'pre-akademiskt' skriftspråk från gymnasieskolan för att klara sina högskolestudier. Att de flesta samhällselever skall studera vidare tas för givet.

Erbjudna skrivuppgifter i naturklassen

I den andra klassen inom kategorin studieförberedande program, naturklassen, går eleven Nina, och här undervisar Niklas i svenska.

Niklas om skrivundervisningen i naturklassen

När Niklas resonerar om svenskämnet och de skrivuppgifter som erbjuds i naturklassen sammanfattar han huvudsyftet med ämnet med att det handlar om "tala, läsa, skriva – de huvudkomponenter som skall utvecklas med dem förmågan till analys... framför allt under B-kursen" (intervju 1). Vid min fråga om hur man blir en god skribent framträder bilden av att Niklas förutsätter att natureleverna redan är habila skribenter " [...]mycket av det arbetet är redan gjort när eleverna kommer till oss på gymnasiet" (intervju 1) och att han är glad för att " [...]så många av eleverna på naturvetenskapligt program har så goda förutsättningar annars handlar det om att göra det så intressant som möjligt... få dem att inse att det är angeläget, gradvis öka nivån" (intervju 1). Syftet med just skrivandet inom svenskämnet på gymnasiet beskriver han som: " [...]att uttrycka sig själv...förmedla sina tankar och åsikter...låter kanske pretentiöst...bättre på att förstå sig själv, leder till självkänedom" (intervju 1).

Niklas uppskattar att den tid som ägnas skrivande under kursen uppgår till 20 procent, kanske något mer, och hänvisar till tidsaspekten - att det tar tid att läsa och bedöma "vill inte drunkna i textmaterial om man så säger" (intervju 1). När Niklas berättar om hur han brukar lägga upp skrivundervisningen under elevernas tre år på gymnasiet framkommer det att han under A-kursen

KAPITEL 5

vill att eleverna skall upptäcka det ”lustfyllda skrivandet”(intervju 1), och att det då ofta är berättande texter som han upplever att eleverna brukar vilja producera. Dock menar Niklas det vara vanskligt att bedöma den typen av texter, till exempel noveller, och han berättar att han under innevarande läsår inte längre erbjuder elever i årskurs ett denna typ av skrivande. Vanligen erbjuder Niklas sina elever att redan under A-kursen möjlighet att skriva texter i genrer som kan komma att prövas på det nationella provet – det kan röra sig om ”argumenterande texter, reportage” (intervju 1). Essän brukar han vänta med till B-kursen. Enligt Niklas är det framför allt under B-kursen som elevers analysförmåga skall fokuseras:

[...]om man tittar på betygskriterierna handlar om att kunna jämföra texter och sätta dem i relation till nutiden... krävs här eller tränas en analytisk förmåga... tränar jag mina elever i på B-kursen... till exempel när vi jobbar med upplysningen... *Candide*... skriva en text... reflektera över den i sitt tidsperspektiv...och vad den har för betydelse i dag... det jag menar med analytiskt tänkande (intervju 1)

När det gäller det vetenskapliga skrivandet, till exempel i genren vetenskaplig rapport, menar Niklas att svenskämnet inte ensamt bär ansvar för att förbereda eleverna för denna typ av skrivande:

Hela skolan i stort... olika strategier och färdigheter vi vill att de skall utveckla, bör stöta på i samtliga ämnen... källkritik, rapportskrivande, grupparbete – känns som hamnar på svenskämnets lott många gånger att utveckla, vet att de gör det också i andra ämnen, andra lärare gör...i historia vet jag att de gjort det... säkert också samhällskunskap, labbrapporter de skriver innehåller den struktur som rapportskrivning skall ha (intervju 1).

Niklas uttrycker att han ser den aktuella kursens starka betoning på äldre litteratur och litteraturhistoria som något nödvändigt ont. I ett mejl skriver Niklas att eleverna klart uttalat att man inte vill hålla på så mycket med epokerna⁷⁹ och när vi samtalar om detta kommenterar Niklas:

Man kan inte hoppa över epokerna men ändå liksom... fokusera på det man tror de kan tycka är intressant... kan innebära att en epok får stå tillbaka för en annan... men det är klart de kommer inte undan det... men det är inte ovanligt att de reagerar så... hade alla elever fått bestämma så hade de gärna sluppit mycket av litteraturhistoria... det hör man ibland tänker jag att det är den delen av svenskämnet som de tycker sämst om...

⁷⁹ vilket bekräftas i gruppintervjun som gjordes med natureleverna

och när jag läser kursmål och så känner jag att jag ha stöd för att vara väldigt fri...(intervju 2).

I detta hänseende har Niklas och Hanna en likartad syn på den äldre litteraturens roll i svenskämnet. De har båda svårt att legitimera en alltför stark betoning på ämnets så kallade bildningsdiskurs, eftersom man upplever att en alltför stark fokus på studiet av epoker och äldre litteratur riskerar att sänka elevers motivation för ämnet.

Skrivuppgifterna i naturklassen

I jämförelse med den andra tre studerade klasserna erbjuds naturklassen förhållandevis få skrivuppgifter under den fyra terminer långa kursen. Nedan ges en bild över de totalt sex erbjudna skrivuppgifterna:

UPPGIFT	INNEHÅLL	C	GENRE	FÖRVÄNTADE TA
1. Rapport ⁸⁰ - Språksociologi	språksociologi och egna frågeställningar	C ⁺	IG/ (vetenskaplig) rapport	berättelse beskrivning förklaring
2. Allegori – en förtäckt samhälls- skildring	äldre skönlitterära texter och egna tankar	C ⁺	IG/essä	berättelse beskrivning förklaring
3. Prov Shakespeare	litteraturhistoria äldre skönlitteratur	C ⁺	SG/prov (fråga- svar + essä- liknande fråga)	berättelse beskrivning förklaring
4. <i>Candide</i>	litteraturhistoria, äldre skönlitteratur	C ⁺	SG/prov. Fyra essäfrågor	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande
5.(tidningsprojektet) Mänskliga rättigheter	eget intresse inom området mänskliga rättigheter	C ⁻	IG/artikel/ reportage	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande
6. Litteraturprov – modernismen	litteraturhistoria, skönlitterära texter	C ⁺	SG/prov. (fråga- svar+ essafrågor)	berättelse beskrivning förklaring

⁸⁰ gruppuppgift – alltså inga individuella texter utan eleverna producerade en text per grupp

Innehåll, genrer och förväntade textaktiviteter i naturklassens skrivuppgifter

Innehållet i de sex skrivuppgifterna fördelade sig enligt följande:

- litteraturhistoria/äldre skönlitteratur, fyra uppgifter
- språksociologi, en uppgift
- mänskliga rättigheter, en uppgift

Svenskämnets eget innehåll dominerar de erbjudna skrivuppgifterna – i fyra av de sex uppgifterna ligger betoningen på litteraturhistoria och äldre litteratur vilket, i detta avseende liknar innehållet i de skrivuppgifter som erbjuds elklassen. Ingen samtida skönlitteratur ligger till grund för någon av de sex skrivuppgifterna, vilket var fallet i de andra tre klasserna. De två andra skrivuppgifternas innehåll kan beskrivas som mer samhällsinriktat. Uppgift 1 rör svenskämnets eget innehåll – språksociologi, och uppgift 5 Tidningsprojektet förväntas utmynna i en text där eleverna själva får välja att behandla ett mer samhällsinriktat innehåll, som ligger utanför svenskämnets eget, så länge som det har med mänskliga rättigheter att göra. Innehållet i de uppgifter som erbjuds natureleverna framstår som starkt klassificerat. Liksom för samhällsklassen saknas skrivuppgifter med ett ämnesövergripande innehåll.

Under kursen får natureleverna möjlighet att skriva i genrer:

- vetenskaplig rapport, en uppgift
- essä, en uppgift
- prov, tre uppgifter
- artikel/reportage, en uppgift

Tre uppgifter, det vill säga proven, ligger inom kategorin skolgenrer och syftar till att eleverna ska redovisa inhämtade kunskaper kring litteraturhistoriska epoker och litterära verk och i viss utsträckning analyseras litterära texter, helt verk eller utdrag ur sådant. De andra tre uppgifterna i imitationsgenrer är vetenskaplig rapport, essä och artikel eller reportage. Enligt Niklas tränas genren vetenskaplig rapport i flera ämnen på naturprogrammet, men erbjuds också under kursen svenska B inom skrivuppgiften i språksociologi⁸¹.

⁸¹ Här formulerade gruppvis egen språksociologisk frågeställning, genomförde en undersökning och skrev sedan en avslutande vetenskaplig rapport.

Genremässigt framstår skrivuppgifterna vara svagare klassificerade jämfört med innehållet. Inget litterärt skrivande erbjuds eleverna, men essä och artikel/reportage är exempel på genrer som främst produceras inom svenskämnet och som vanligen prövas på det nationella provet i svenska B. Textaktiviteterna Förklaring och Ställningstagande ligger inbäddade i de erbjudna skrivuppgifterna, vilket gör att skrivandet i naturklassen till delar förväntas bli av en diskursiv karaktär, även om de sex uppgifterna också till stor del presumtivt innefattar textaktiviteten Berättelse och Beskrivning. De erbjudna skrivuppgifterna, som är relativt få i jämförelse med de andra tre klasserna, har potential att bidra till utveckling av en vertikal diskurs, som styrdokumentet implicerar, eftersom de kräver att eleverna presterar någon form av analys, egen kunskap.

Analys av två erbjudna skrivuppgifter i naturklassen

Nedan beskrivs och analyseras två av de i naturklassen erbjudna skrivuppgifterna. Urvalet liknar det som gjordes för samhällsklassen. Under våren i årskurs två läste eleverna Voltaires verk *Candide*, och examineras genom ett skriftligt prov bestående av fyra essäfrågor, som krävde relativt omfattande svar. Niklas hade inte bestämt i förväg exakt hur många lektioner som skulle erbjudas eleverna för att lösa uppgiften (Niklas i intervju 2). För att undvika att elever skrev hemma och fick otillåten hjälp, samlade Niklas in de skrivhäften eleverna använde efter varje lektionstillfälle. De fyra frågorna i uppgift 4 *Candide* såg ut som följer:

1. Ordet *Candide* betyder uppriktig eller naiv. På vilket sätt är *Candide* naiv och blåögd? (max 1 s.)
2. Boken aktualiserar bl. a frågor om etik och moral, om ansvar och skuld, liksom om meningen med livet, döden och kärleken. Vilka åsikter framför Voltaire och har de någon aktualitet i dag? (max 3 s.)
3. I slutet yttrar *Candide* de berömda slutorden "nu måste vi odla vår trädgård" och bildar ett miniatyrsamhälle med sina vänner. Vad tror du Voltaire ville ha sagt med detta? (max 1 s.)
4. På vilket sätt är romanen typiskt för upplysningen?(max 2 s.)

Uppgiften, som är en typ av prov med färdigformulerade frågor, gör att inramningen i detta avseende blir stark, samtidigt som den försvagas eftersom eleverna får vara med och påverka hur många lektioner som får tas i anspråk

KAPITEL 5

för att lösa uppgiften. Innehållet är starkt klassificerat eftersom det rör läsning och tolkning av ett klassiskt litterärt verk. Uppgiften ligger inom kategorin skolgenrer. De fyra frågorna kräver lösningar där eleven förmår växla mellan textaktiviteterna Berättelse, Beskrivning, Förklaring alternativt Ställningstagande. Den presumtiva lösningen på fråga 1 implicerar att eleven beskriver huvudpersonen Candide och (åter)berättar händelseförlopp från den lästa texten men också engagerar sig i textaktiviteten Förklaring, där eleven förväntas reda ut på vilka sätt Candide är naiv. Fråga 2 kräver att eleven analyserar fram Voltaires åsikter, vilket görs genom textaktiviteten Förklaring, och engagerar sig i textaktiviteten Ställningstagande kring dessa åsikters relevans för det samtida samhället. I fråga 3 ligger textaktiviteten Förklaring inbäddad genom att eleven behöver reda ut och komma fram till en slutsats om vad Voltaire avsåg med citatet, och i fråga 4 anmodas eleverna att reda ut och komma fram till en konklusion om romanens typiskhet för upplysningen, vilket gör att eleven behöver engagera sig i textaktiviteten Förklaring. Uppgiften kräver alltså att eleven gör utredningar eller analyser samt ställningstaganden, det vill säga producerar diskursiv text, vilket gör att uppgiften har potential att utveckla den vertikala diskursen, och ligger i linje med styrdokumentens skrivningar: ”Eleven analyserar och tolkar självständigt litterära texter och använder sig av litterära begrepp” och ”Eleven reflekterar vid läsningen av texter över de samhälleliga och kulturella faktorer som format texten och över textens giltighet för vår tid” är båda exempel på betygskriterier på väl godkändnivå (Skolverket, 2006b).

Det andra exemplet på skrivuppgift som erbjuds i naturklassen är uppgift 5 Tidningsprojektet – Mänskliga rättigheter. Niklas berättade att den huvudsakliga anledningen till att uppgiften iscensattes var att eleverna framfört önskemål i denna riktning (lektionsobservation 6). Själva innehållet i uppgiften kunde eleverna själva påverka starkt, så länge som det berörde temat mänskliga rättigheter. De genrer som eleverna skulle arbeta inom var artikel eller reportage. Som skriftlig instruktion till uppgiften fungerade två matriser. En av dem berörde kännetecknen för tidningsgenrerna artikel, essä, krönika och debattartikel. Artikeln beskrevs enligt följande:

syfte	informera, utreda, lära ut
krav på saklighet	ja
referat och citat ingår?	ja
källhänvisningar finns	ja
personligt, nästan litterärt språk :	ibland kan korta inslag förekomma – med

funderingar i jag-form – som en monolog	måtta!
kan handla om vilket ämne som helst	ja
måste driva en tes	nej
måste innehålla argument	nej
tydlig avsändare/subjektiv?	ibland - i så fall med måtta
främsta kännetecken	besvarar frågorna VAD? VAR? NÄR? VEM? HUR? VARFÖR?
var du hittar texttypen	i veckotidningar, facktidsskrifter, dagstidningarnas temasidor, omfattande uppslagsverk, faktaböcker etc
exempel på typiska texter	faktatexter om vetenskapliga upptäckter, intressanta personer, fjärran länder...
blanda inte ihop med	nyhetsartikel

Dessutom fick eleverna tillgång till en bedömningsmatris med betygskriterier för stegen godkänd, väl godkänd och mycket väl godkänd, som var mycket inspirerad av Skolverkets bedömningsunderlag för texter skrivna inom det nationella provet i svenska B.

Godkänd	Väl godkänd	Mycket väl godkänd
Texten kan efter viss bearbetning publiceras i det tänkta sammanhanget.	Texten är i stort sett färdig att publiceras i det tänkta sammanhanget.	Texten kan i sitt nuvarande skick publiceras i det tänkta sammanhanget.
Texten är sammanhängande och har en någorlunda genomtänkt disposition.	Texten är sammanhängande och väl disponerad	Texten är sammanhängande och väldisponerad.
Elevens resonemang/skildring av temat är begripligt.	Elevens resonemang/skildring av temat är tankeväckande.	Elevens resonemang/skildring av temat är insiktsfullt och engagerande.
Språket är huvudsakligen tydligt, om än inte helt korrekt.	Språket är klart, varierat och i stort sett korrekt. Stilen är anpassad till situationen	Språket är stilistiskt säkert och väl anpassat till situationen.

Instruktionen till denna skrivuppgift bestod alltså av två matriser – en som visar typiska kännetecken för genren artikel, och där denna kontrasteras mot tre andra genrer. Kännetecken för genren reportage, som också var möjlig för eleverna att välja, saknades i denna instruktion. Den andra matrisen visar karakteristika för olika betygssteg på elevernas förväntade textprodukter. Innehållet som skulle aktualiseras i lösningen till denna uppgift ligger utanför svenskämnet, vilket gör det svagt klassificerat. Arten av uppgiftsinstruktion samt det faktum att uppgiften tillkom på begäran av eleverna gör att den får betraktas vara relativt svagt inramad. De textaktiviteter som ligger inbäddade i

uppgiften är Berättelse, Beskrivning och Förklaring och eventuellt Ställnings- tagande. Enligt matrisen är artikelns främsta kännetecken att svara på frågorna Vad?, Var?, När?, Vem? och Hur?, och för att besvara dessa krävs att eleverna engagerar sig i textaktiviteterna Berättelse och Beskrivning. Frågeställningen Varför? besvaras genom textaktiviteten Förklaring.

Diskussion om skrivuppgifter erbjudna på de båda studieförberedande programmen

Likheter som finns i de skrivuppgifter som erbjuds eleverna på de båda programmen är att det absoluta flertalet av dem inbegriper någon form av analys – att eleverna reder ut problemställningar eller tar ställning i en viss fråga. Därmed har uppgifterna potential att utveckla den vertikala diskursen. Enligt intervjuerna med de båda lärarna blir Stina och Nina, tillsammans med sina respektive klasskamrater inkulturerade i det diskursiva skrivandet redan under sitt första gymnasieår under kursen svenska A, trots att betoningen på denna typ av skrivande inte finns i styrdokumentet för denna kurs, utan kommer först i kursen svenska B. Däremot finns det stora skillnader i mängden skrivuppgifter som erbjuds i de båda klasserna på studieförberedande program, samt i graden av explicitet i instruktionerna. Samhälls- eleverna arbetar med tre gånger så många uppgifter som natureleverna, och de erbjuds också mer explicita instruktioner.

Eleverna på de båda studieförberedande programmen betraktas och behandlas i högre grad än eleverna på de båda yrkesprogrammen som mogna, eftersom de blir delaktiga i och tillåts påverka undervisningen. Sara erbjuder uppgifter där hon dels stämmer av undervisningen med samhällseleverna, dels uppgifter där utrymme ges till eleverna att diskutera såväl varandras tankar som varandras texter. Niklas låter natureleverna vara med och påverka innehållet i undervisningen som när uppgift 5 Tidningsprojektet iscensätts och antalet uppgifter i litteraturhistoria hålls nere enligt elevernas önskemål. Natureleverna får också påverka hur länge de får arbeta med de tre längre skrivuppgifterna Tidningsprojektet, *Candide* och Rapport – språksociologi. Med Bernsteins terminologi kan man säga att skrivuppgifternas instruktionella diskurs som eleverna på de studieförberedande programmen erbjuds utmärks av i skriftlig analys av äldre litteratur. Den regulativa diskursen signalerar att de är elever med hög status, dels för att de i enlighet med vad kursplanen stipulerar, undervisas i analysförfarande, dels för att Sara och Niklas låter dem

bli delaktiga i deras gemensamma aktiviteter. Elevernas tankar är för lärarna intressanta och hänsyn tas till elevernas vilja vad gäller delar av undervisningens utformande. Den pedagogiska diskursen, det vill säga den instruksionsella diskursen plus den regulativa, signalerar att för denna kategori elever är analysförmåga och kunskaper i och om litteratur viktiga, men också deras inflytande är av betydelse genom att de bjuds in att vara delaktiga i utformningen av undervisningen.

Sammanfattande diskussion av de erbjudna skrivuppgifterna

En samlad bild av skrivuppgifterna som erbjuds eleverna i de fyra klasserna är att deras syfte ofta är dubbelt. I fler än hälften av uppgifterna redovisar och analyserar eleverna ett visst svenskämnesinternt innehåll där betoningen ofta ligger på epoker och äldre litteratur, samtidigt som de visar prov på sin språk- och textkompetens. Den starka klassifikationen vad gäller uppgifternas innehåll, och det faktum att skolgenrer dominerar uppgifterna, gör att ett viktigt syfte med skrivuppgifterna är att eleverna skall redovisa, eller om man så vill, reproducera inhämtade ämneskunskaper. Det betyder att svenskämnet i detta hänseende liknar de flesta andra teoretiska skolämnena, och inte specifikt fokuserar på att utveckla elevernas skrivrepertoarer, om man med det avser att i skrift kunna kommunicera på effektivt sätt i olika situationer, genom att tränas i att skriva texter i olika typer av genrer, gångbara i det för eleverna närliggande vuxensamhället. Dock rekontextualiseras skrivandet i svenskämnet, genom de skrivuppgifter som erbjuds, på olika sätt i de fyra klassrummen, vilket diskuteras nedan.

Rekontextualiseringen av skrivandet i de fyra klasserna

En slutsats som kan dras efter att ha analyserat skrivuppgifterna erbjudna i de fyra klasserna är att skrivande i svenskämnet rekontextualiseras på olika sätt. Det officiella rekontextualiseringsfältet (Bernstein 1996, 2000), i detta fall kursplanen i svenska B, stipulerar att eleverna erbjuds skrivuppgifter i diskursiva genrer där de förväntas reda ut problemställningar och ta ställning i olika frågor, om ett innehåll som rör litteratur och litteraturhistoria samt språksociologiska och språkhistoriska frågor. Dessutom är det tydligt

framskrivet i läroplanen Lpf94 att eleverna skall ges inflytande över den undervisning de erbjuds och att det är lärarnas ansvar att ”se till att alla elever oberoende av social bakgrund och oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder får ett verkligt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen” och att läraren ”ska planera undervisningen tillsammans med eleverna” (Skolverket, 2006a s.13-14).

Analysen av de erbjudna skrivuppgifterna i de fyra klasserna visar att elevernas möjligheter att utveckla sina skrivrepertoarer ser olika ut. Svenskämnet, och skrivandet därinom, rekontextualiseras, (om)skapas och iscensätts på olika sätt i de olika klasserna av aktörerna i det lokala rekontextualiseringsfältet, det vill säga lärarna. Elevernas möjligheter att utveckla eller mobilisera kunskaper i skrivande skiljer sig åt beroende på hur svenskämnet och skrivande klassificeras och ramas in i de fyra olika klasserna.

Elklassen

Eleverna i elklassen erbjuds skrivuppgifter vars främsta funktion blir att reproducera basal faktakunskap om äldre litteratur och epoker, samt att återberätta erfarenheter gjorda under praktikperioder. När det gäller studiet av litteratur framhålls i ett av uppnåendemålen i den aktuella kursplanen att eleverna ska kunna ”jämföra och se samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer” (Skolverket, 2006b). Ett av betygskriterierna för godkänt lyder: ”eleven diskuterar innehåll, gestalter och bärande tankar i texterna och redovisar sina intryck i tal och skrift” (Skolverket, 2006b), men det är inte något som eleverna erbjuds att göra genom de erbjudna skrivuppgifterna. Istället stannar skrivundervisningen i att låta eleverna arbeta med uppgifter där innehåll från lärobok eller lärarens tal om litteratur återberättas (jfr Korp, 2012). Eleverna erbjuds alltså inte att tänka och skriva kring tankegodset i den studerade litteraturen. Istället reproducerar de lektions- och läromedelsinnehåll som rör Litteratur med stor L - de dominerande klassernas så kallade goda smak ”...det är det enda stället [det vill säga under svensklektioner] som de får möta den här typen av innehåll” (Eva i intervju 1) - underförstått att denna typ av kunskap är något eleverna inte har med sig hemifrån, och inte heller kunskap de fått med sig från grundskolans svenskundervisning.

De tre skrivuppgifter som eleverna arbetat med kring yrkeslivet stannar vid att de ska återberätta förehavanden under praktiken eller som i cv:t

beskriva sina egna meriter. Uppgifter där eleverna ges möjlighet att skriva kring ett mer samhällsinriktat innehåll saknas, vilket jag förstår som att tanken på eleverna som framtida, skriftspråkligt aktiva medborgare eller politiska varelser inte synliggörs inom svenskundervisningen, trots att ämnet har huvudansvaret för att utveckla elevers skrivkompetens, och trots att ämnet ibland gör anspråk på att vara skolans främsta demokratiämne (Asplund Carlsson, 2012; Bergman, 2007; Bergöö, 2005; Bommarco, 2006; Ewald, 2007; Molloy, 2003, 2007).

Undervisningens inramning som den framträder i skrivuppgiftsinstruktionerna är överlag svag, vilket gör att eleverna får svårt att använda instruktionerna som resurser för sin textproduktion och därmed få en bild av hur god lösning på en viss skrivuppgift bör se ut. Forskning pekar på vikten av att undervisningen i klassrummet präglas av tydliga mål och att eleverna förstår vad som förväntas av dem (Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2008; Håkansson & Sundberg, 2012). De svagt inramade skrivuppgifterna signalerar också låga förväntningar på elevernas skriftliga prestationer – de får bli vad de blir. Skrivundervisningens främsta syfte blir regulativt.

Skrivuppgifterna som erbjuds i elklassen visar att Eva förhåller sig relativt autonomt till styrdokumentens skrivningar, när det gäller skrivundervisningen som riktar sig till denna kategori av elever. Den relativt snäva skrivrepertoar, präglad av textaktiviteterna Beskrivning och Berättelse, som eleverna i elklassen erbjuds att uttrycka sig inom genom de skrivuppgifter som erbjuds, liknar den som är vanlig under grundskolans mellanår (Martin & Rose, 2008; Smidt, 2004). Styrdokumentet för kursen svenska B pekar ut det diskursiva skrivandet och skrivuppgifterna i nationella provet i svenska B prövar imitationsgenrer som ställer krav på att elever behärskar textaktiviteter som Förklaring och Ställningstagande, men eleverna i elklassen erbjuds inte någon skrivuppgift som har som mål att resultera i en text de ges möjlighet att träna dessa båda textaktiviteter, med undantag för den frivilliga uppgiften 11, som enbart sju av klassens 27 elever färdigställde. Skrivuppgifterna som erbjuds under de fyra terminerna, rör sig uteslutande inom den horisontella kursen, och saknar därför applikationspotential (Nylund & Rosvall, 2011) och utmanar därmed inte eleverna att tänka och skriva om det ännu ej tänkta, det Bernstein benämner som ”the discursive gap” (Bernstein, 1996; 2000). Eleverna ges alltså inte möjlighet att förstå och använda skrivande som ett medel för makt och som ett verktyg för påverkan, genom att de inte erbjuds någon uppgift där de debatterar kring en viss frågeställning. Inte heller

används skriftspråket i denna kontext som ett medel för att reda ut frågeställningar. Den makt som ges eleverna är att omförhandla, och sänka kravnivån på en skrivuppgift som omvandlas till en muntlig uppgift (jfr Hjelmér, 2012). Ett annat sätt för eleverna att utöva ett slags kontraproduktiv makt mot skrivundervisningen är att låta bli lämna in texter, eller komma sent till lektionen.

Skrivundervisningen som eleverna erbjuds under den studerade kursen saknar instruktionell diskurs (Bernstein, 1996; 2000). Den erbjudna skrivkunskapen som innebär att reproducera och återberätta kan man förvänta att eleverna behärskar sedan länge. Den regulativa diskurs (Bernstein, 1996; 2000), det som skrivundervisningen signalerar till eleverna om den samhälleliga ordningen, är en form av underordning, genom att skrivundervisningen signalerar så låga förväntningar på dem som framtida skriftspråkliga medborgare.

Handelsklassen

Svenskämnet, och skrivandet inom detta, rekontextualiseras på ett annorlunda sätt i den andra yrkesförberedande klassen. I handelsklassen erbjuds skrivuppgifter som liknar dem som eleverna på de båda studieförberedande programmen möter, men i denna kontext ramas de in ännu starkare. I handelsklassen arbetar eleverna med starkt klassificerade skrivuppgifter där litteratur och litteraturhistoria behandlas. Dock är dessa uppgifter inte enbart reproducerade, som i elklassen, utan de kräver att eleverna formulerar någon form av analys av de litterära texter som lästs. I de skolgenretypiska uppgifterna Bokredovisning och Novellanalys *Fettpärlan/Smycket* impliceras textaktiviteterna Förklaring och Ställningstagande.

Handelseleverna arbetar också med svagt klassificerade ämnesövergripande uppgifter och uppgifter med ett mer samhällsinriktat innehåll. De får under kursen träna på att skriftligt uttrycka sig i flera imitationsgenrer relaterade till dagspress, som kan förväntas bli prövade på det nationella provet. Ett flertal uppgifter som erbjuds handelseleverna kräver att egen kunskap – analyser och ställnings-taganden - produceras och har därmed potential att utveckla en vertikal diskurs. På detta sätt förbereds eleverna i handelsklassen för vidare studier och ett liv som skriftspråkligt aktiv medborgare. Dock saknas data som visar att handelseleverna har något inflytande över de skrivuppgifter som erbjuds eller över tid eller sekvensering. Snarare är skrivundervisningen som erbjuds handelseleverna starkt inramad. Skrivuppgiftsinstruktionerna är

relativt detaljerade och explicita, bedömningsmatriser ingår i många av instruktionerna, och Hanna har själv anpassat och förtydligat matriserna till handelselevernas förmodade behov.

Den instruktionella diskurs, alltså den skrivkunskap som handelseleverna erbjuds utveckla sker till stor del inom analytiska skolgenrer och imitationsgenrer med potential att ge makt, som till exempel debattinlägg⁸² och essä om demokrati. Den regulativa diskursen – det handelseleverna lär sig om den samhälleliga ordningen är att skolan kan ge dem verktyg att utveckla kunskaper i en vertikal kunskap, men att de behöver bli styrda och inte är mogna att få utöva inflytande över den undervisning de möter

Sambällsklassen

Eleverna i samhällsklassen arbetar med flest skrivuppgifter av den fyra studerade klasserna. I denna klass blir svenskämnet och skrivandet rekontextualiserat på ett liknande sätt som i handelsklassen, med den skillnaden att många skrivuppgifter efterfrågar elevernas egna tankar och åsikter omkring själva undervisningen, samt att ämnesövergripande skrivuppgifter saknas. Dels uppger Sara att hon i enlighet med intentionen i Lpf94 (Skolverket, 2006a) vill använda elevernas tankar som utgångspunkt vid den kontinuerliga planeringen av kursen, dels utgår hon ifrån att eleverna är intresserade av varandras tankar om undervisningens innehåll. Sara erbjuder eleverna att skriva om litteratur, men också kring mer samhällsinriktade ämnen. Eleverna arbetar med skrivuppgifter i såväl imitations- som skolgenrer, och i flertalet av dessa uppgifter ligger textaktiviteterna Förklaring och/eller Ställningstagande inbäddade, vilket gör att eleverna behöver reda ut frågeställningar och komma fram till slutsatser, alternativt tränas i att argumentera för sina åsikter i olika frågor. Flertalet uppgifter erbjudna i denna klass har som mål att resultera i diskursiva texter där elevernas egen kunskap produceras och utvecklar således den vertikala diskursen. Skrivuppgifterna inramas på ett relativt starkt sätt, som i uppgiftsområdena 1a-c och 8a-c, vilka kan beskrivas som didaktiska trestegsraketer. I flera uppgiftsinstruktioner ingår bedömningsmatriser. Samtidigt som att uppgifterna är relativt starkt inramande, efterfrågar undervisningen också elevernas tankar, och låter sig påverkas av dem.

Den instruktionella diskurs som skrivuppgifterna erbjuder innefattar dels möjlighet att träna diskursivt skrivande i maktgenrer (Rothery, 1996:

⁸² Av Hanna benämnd som argumenterande text

Schleppgrell, 2004) dels att skriftligt analysera den så kallade Goda Litteraturen, som när samhällseleverna arbetar med Goethes *Älvkungen*. Den regulativa diskurs som ligger implicit i den skrivundervisning som samhällseleverna möter är att de är personer att räkna med. Deras tankar är viktiga, för varandra, men även för hur Sara iscensätter undervisningen. Skrivundervisningen signalerar att de betraktas vara presumtiva högskolestudenter, men också deltagare i det civila skriftsamhället.

Naturklassen

Om samhällsklassen erbjuds flest antal skrivuppgifter under kursen svenska B är naturklassen den elevgrupp som arbetar med minst antal skriftliga uppgifter. Skrivuppgifterna präglas av ett starkt klassificerat svenskämne där äldre litteratur och litteraturhistoria utgör innehållet i fyra av sex uppgifter. Utöver detta innehåll erbjuds eleverna två uppgifter med ett mer samhällsinriktat innehåll, där uppgift 5 Tidningsprojektet tillkom efter elevernas önskemål. Nina och de andra natureleverna erbjuds uppgifter i imitationsgenrer och analytiska skolgenrer där textaktiviteten Förklaring ligger inbäddad, och i något fall textaktiviteten Ställningstagande. Skrivuppgifterna får därmed anses ha potential att utveckla den vertikala diskursen. Natureleverna förväntas av sin svensklärare redan i hög utsträckning behärska det skrivande som präglar gymnasiets svenskämne och erbjuds ett litet antal uppgifter försedda med relativt kortfattade instruktioner. Skrivuppgifternas instruktionella diskurs ger eleverna möjlighet att skriva i genren vetenskaplig rapport men också i förlängningen träna seminarieförfarande⁸³. Genom de båda proven på Shakespeare och modernismen, och genom att läsa och skriftligt analysera Voltaires klassiska verk *Candide*, får natureleverna delar av 'Den Goda Litteraturen' till livs, trots eller på grund av (?) att både lärare och elever anser tyngdpunkten på äldre litteratur vara ett nödvändigt ont. En aspekt av den regulativa diskurs som utmärker skrivundervisningen är att den signalerar förväntningar på natureleverna att redan vara goda skribenter. De förväntas prestera väl trots få erbjudna skrivuppgifter och en relativt svagt inramad undervisning.

⁸³ Se kap. 7 s. 196

Lärarnas förprogrammerade attityder

Analysen av det producerade datamaterialet visar lärarnas förprogrammerade attityder gentemot de olika elevkategorierna. Beroende på vilket program de undervisar på ger de uttryck för olika föreställningar om respektive elevkategoriers sociala och kulturella kapital, kapacitet för och intresse av svenskämnet och skrivandet därinom, och om deras framtid, vilket i sin tur påverkar vilket skrivundervisning lärarna erbjuder i klassrummet. Detta ligger också i linje med vad tidigare forskning visat⁸⁴. Men det är inte enbart programmet som avgör arten av erbjuden skrivundervisning, utan även den individuella läraren, aktören i det lokala rekontextualiseringsfältet, och vederbörandes didaktiska kompetens och syn på sitt professionella uppdrag, är betydelsefullt för kvaliteten på den erbjudna undervisningen⁸⁵. Tydligast blir detta när man jämför de skrivuppgifter som de båda lärarna på yrkesförberedande program erbjuder sina elever.

Bernstein (1971) skriver att skolans språk bygger på den elaborerade koden och menar att förmågan att byta kod och därmed roll, som det mer offentliga språket kräver (här skrivandet i gymnasieskolan), är olika hos människor främst beroende på uppväxtvillkor. Som jag tolkar Eva är hon medveten om att elevernas skriftspråk kan antas vara präglad av den begränsade koden (Bernstein, 1971), som har fokus på innebörd snarare än på form, men den skrivundervisning hon erbjuder dem saknar potential att utveckla deras skrivkompetens. Hennes syn på eleverna och deras vilja och förmåga att utvecklas tycks vara präglad av naiva eller kulturella teorier (Dweck, 2007; Beach & Jonsson, 2013) som i detta fall innebär att skrivförmåga ses som en medfödd förmåga som korresponderar med samhällsklass. Arbetarklasselever kan, alternativt vill, inte utveckla sina skrivrepertoarer, medan medelklasselever både kan och vill. Därför blir eleverna erbjudna en begränsande skrivrepertoar, som saknar bäring i de för kursen aktuella styrdokumenterna, och som inte kan anses innebära en utveckling jämfört med skrivandet under grundskolans senare år. I Eriks specifika fall handlar det snarare om ett slags regrediering, eftersom den skrivundervisning han mötte under högstadietiden erbjöd honom att utveckla en betydligt bredare skrivrepertoar jämfört med de utmaningar han ställs inför under gymnasiets kärnämneskurs svenska B.

⁸⁴ se kap 2 avsnitt. Differentiering av kärnämnesundervisning.

⁸⁵ Jfr Skolinspektionen (2012), där man undersöker svensklärares läsundervisning på högstadiet, och konstaterar att det är stora skillnader i undervisningskvalitet mellan lärare på samma skolor.

KAPITEL 5

I sin retorik utövar Hanna ett än mer uttalat motstånd än Eva mot grundtanken i Gy94 att samtliga elever, oberoende av vilket program de studerar på, skall läsa samma svenskämne. I början av fältstudien är hon relativt explicit i sin uppfattning att skrivande i diskursiva genrer inte är något för vissa, i synnerhet pojkdominerade, yrkesförberedande program, och att ungdomar med bakgrund på denna typ av gymnasieprogram inte hör hemma på högskolan. Under fältarbetet ger Hanna uttryck för handelselevernars brister i sina försök att uttrycka sig inom en mer elaborerad kod. Trots denna bristdiskurs, eller snarare på grund av innebörden i denna retorik erbjuder hon handelseleverna som hon säger ”av rättviseskäl” diskursiva skrivuppgifter som har potential att utveckla en vertikal diskurs, främst eftersom det nationella provet kräver det. Till skillnad från Evas, är Hannas pedagogik synlig. Handelselevernars, likaväl som elevernas, språkbruk kan antas vara präglad av en mer begränsad kod, och därför erbjuder Hanna explicita uppgiftsinstruktioner, som ofta inkluderar bedömningsmatriser när hon anvisar eleverna analytiska uppgifter. De som är gemensamt för skrivundervisningen på de båda yrkesförberedande programmen är att eleverna ges relativt lite inflytande över sin undervisning, vilket jag förstår som att lärarna inte anser eleverna vara tillräckligt mogna för den typen av makt.

Sara som undervisar samhällseleverna ger uttryck för en annan elevsyn än de båda kollegorna på de yrkesförberedande programmen. Hon säger sig kontinuerligt vilja stämma av sin undervisning med eleverna, och hon utgår från att de är intresserade av att lyssna till varandras tankar, till exempel kring litteratur. För Sara är det självklart att språkligt förbereda alla samhällseleverna för högskolestudier och som samhällsmedborgare, trots att det bland eleverna i samhällsklassen finns ett stort prestationsspann. Saras har höga förväntningar på elevernas studieprestationer och att de kan och vill utveckla sitt skrivande.

Niklas attityd är att natureleverna redan när de börjar gymnasiet är, eller borde vara, relativt kompetenta skribenter. Han antar att naturelevernars skrivrepertoarer, främst diskursivt skrivande, också tränas i flera andra ämnen. Därför, och också på grund av att Niklas inte vill samla in alltför mycket texter att bedöma, erbjuder han relativt få skrivuppgifter under kursen B, och eleverna utsätts inte för några regulativa uppgifter. Niklas attityd är att natureleverna går på gymnasiet för att kvalificera sig för högskoleutbildning. Genom att inom skrivuppgift 1 först låta eleverna skriva en vetenskaplig rapport och sedan iscensätta ett oppositionsförfarande (se kapitel sju)

signalerar Niklas att han ser eleverna som presumtiva högskolestudenter. Eleverna får också vara med och styra hur lång tid som skall avsättas för att färdigställa lösningarna till de mer omfattande skrivuppgifterna, och Tidningsprojektet kommer till på elevernas begäran. Niklas tal om natureleverna saknar bristdiskurs. Snarare framstår hans inställning till dem som närmast kollegial.

Kapitel 6. Skriverövranden – elevernas producerade texter

I föregående kapitel beskrevs och analyserades de skrivuppgifter som erbjöds eleverna i de fyra olika studerade klasserna under kursen svenska B, och en diskussion fördes kring skrivuppgifternas potential att materialiseras i texter som utvecklar en vertikal diskurs.

Detta kapitel ägnas åt hur eleverna omsätter de skriverbjudanden som de möter i sina respektive kontexter. Jämförelser och analyser görs av elevernas lösningar på olika skrivuppgifter. För att belysa texternas komplexitet och grad av vertikal diskurs används analysverktyget textaktivitet⁸⁶. Störst utrymme ges till analys av texter producerade på de båda yrkesförberedande programmen, dels därför att dessa program i samband med gymnasireformen Gy94 förväntades genomgå den största förändringen vad gäller kärnämnesundervisningen⁸⁷, dels för att det var i dessa båda klasser studiens mest intressanta data producerades. Ett ytterligare skäl till denna prioritering är att tidigare forskning⁸⁸ visar att elever på yrkesförberedande program nästan systematiskt erbjuds en lågkognitiv undervisning i svenska, vilket både bekräftas och motsägs i denna studie.

Skriverövranden på de båda yrkesförberedande programmen

I det följande redovisas och analyseras uppgiftslösningar på de skrivuppgifter som analyserades i föregående kapitel⁸⁹. Texterna berör dels litteratur, såväl äldre som samtida, dels ett ämnesövergripande innehåll, dels innehåll som eleverna valt att skriva om.

⁸⁶ Diskuteras i kapitel fyra under rubriken Analysmetod, s. 77ff.

⁸⁷ Se diskussion kap 1.

⁸⁸ Se kap 2 under avsnittet Differentiering av kärnämnesundervisningen.

⁸⁹ Förutom en ytterligare en skrivuppgift Sammanfattning av medeltida novell, erbjuden i elklassen.

Texter om äldre litteratur

I samtliga fyra klasser skrev eleverna ett flertal texter som behandlar äldre litteratur. Som framgår av lärarnas resonemang i kapitel fem uppfattas den vara kärninnehållet i kursen svenska B. Ett av de fem uppnåendemålen för den aktuella kursen stipulerar att eleven ska utveckla sin förmåga att ”jämföra och se samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer” och ett av betygskriterierna för godkänt lyder: ”Eleven diskuterar innehåll, gestalter och bärande tankar i texterna och redovisar sina intryck i tal och *skrift*” (min kursivering).

I samband med läsningen av äldre litteratur⁹⁰ fick handelseleverna i uppgift att skriva en ”sammanhängande” text, av Hanna benämnd som ”novell-analys”⁹¹. Eleverna kunde välja att läsa någon av Maupassants båda noveller *FettpärLAN* eller *Smycket*. Hedvig valde att läsa och analysera *Smycket*. Nedan följer fyra utdrag ur hennes text om novellen:

Excerpt från elevtext

(1) Smycket handlar om en ung kvinna och hennes man, som har det ganska dåligt ställt med pengar m.m. Den handlar om hur Mathilde vill ha ett rikt liv med pengar, kärlek, lyx istället för det fattiga liv hon hade. Allt börjar med att Mr/Mrs Loisel blir bjudna på en bal med mycket högt ställda personer som har mycket pengar och klär sig vackert. Men Mathilde vill inte gå för hon har varken klänning eller smycken att ha på sig, så hennes man kommer på en lösning hon får 400 francs av sin man och så får hon låna ett smycke av sin goda väninna Mrs Forestier.

TA- analys

TA Berättelse
Stegen situation
och händelse-
förlopp

(2) Balen tar sin akt [sic] och Mathilde dansar och har trevligt och är den vackraste på balen och alla undrar vem hon är och vart [sic] hon kommer ifrån. När balen är slut och dem äntligen hade kommit hem insåg Mathilde att hennes halsband var borta, hennes man går ut och letar men inget halsband funnet. Som en sista lösning till att hitta halsbandet var att köpa ett helt nytt. Dem [sic] gick till en juvelerare i hela staden och fann till slut en som hade ett liknande. Halsbandet kostade 36 000 francs och hennes man fick låna pengar utav andra, ta sina ärvda pengar och även jobba ihop pengar för att kunna betala detta halsband. Efter att ha lämnat tillbaka det nya halsbandet började Mathilde och hennes man sitt fattiga liv för att kunna

TA Berättelse
Stegat händelse-
förlopp

⁹⁰ Dessutom erbjöds eleverna två prov kring litteraturhistoria och äldre texter, uppg.1 och uppg. 5.

⁹¹ Uppgift 11 i sammanställningen på s106. Instruktionen analyseras på s. 108 ovan.

KAPITEL 6

betala tillbaka skulden dem hade. De tog 10 år att betala tillbaka hela skulden och då ville Mathilde säga sanningen till Jeanne Forestier.

Allt slutar med att Mathilde säger sanningen men får ett förvånansvärt svar tillbaka: *Å, stackars Mathilde, mitt halsband var inte äkta diamanter. Det var på sin höjd värt hundra francs*...//...

TA Berättelse
Steget poäng

(3)Miljön i novellen framkommer mycket tydligt. Jag får en bild utav hur deras hem ser ut, hur gatorna är uppbyggda, hur lyx såg ut på den tiden m.m. Jag tror tiden för denna novell är slutet av 1800-talet, folk skillnaderna [sic] var mycket större än vad de är i dag. Dem [sic] rika levde lyx och glamor, medens [sic] dem fattiga fick jobba hårt för att bara få ihop mat till familjen. Miljön tror jag se väldigt 1800-tals ut, vägarna är i kullersten och husen är små och packade. Eftersom dem[sic] åker häst och vagn ifrån balen så måste det vara runt det årtiondet eftersom det användes så pass mycket då...//...

TA Beskrivning
Stegen heltema och deltema

(4)Syftet med denna novell är att man ska vara försiktig med vad man vill i livet. Man ska tänka sig för innan man lånar av andra personer och att man tar vara på den saken man har lånat m.m. I novellen försvann hennes halsband och i stället för att säga sanningen i det läget valde dem att ljuga och köpa ett nytt i stället som i slutändan inte var den bästa lösningen. Tror även att författaren syftar på att ärlighet vara längst...

**TA ställnings-
tagande** Stegen
åsikt och skäl

Stora delar av Hedvigs text, de relativt omfattande styckena (1) och (2) präglas av textaktiviteten Berättelse, där novellens handling återberättas. Det första stycket innehåller stegen Situation och Händelseförlopp. I det andra stycket fortsätter Hedvig att återge novellens handling i steget Händelseförlopp, samt novellens lite överraskande slut, i steget Poäng. I dessa delar präglas alltså hennes text främst av reproduktion. Hedvig beskriver miljön i den lästa texten i tredje stycket (3) vilket aktualiserar textaktiviteten Beskrivning, stegen heltema och deltema, men någon egentlig analys av miljön görs inte. I det fjärde stycket (4) resonerar Hedvig om textens budskap eller ”syfte” som är det begrepp som finns i instruktionen. Hon tolkar texten som att den vill berätta om vikten av att vara försiktig och ärlig i livet och att man därför bör tänka sig för när man lånar av andra samt att man bör ta vara på det som lånats. Hedvig engagerar sig alltså i textaktiviteten Ställningstagande, i stegen åsikt och skäl. Redan i början av stycke 4 slår hon fast hur hon förstår novellens syfte, vilket

gör att textaktiviteten Ställningstagande aktualiseras, snarare än textaktiviteten Förklaring vilket hade krävs att hon först utrett textens presumtiva tolkningsmöjligheter, för att sedan komma fram till en slutsats. Hedvig diskuterar inte heller novellens eventuella aktualitet, vilket instruktionen uppmanade till. I styckena 3 och 4 manas Hedvig att försöka producera egen kunskap, vilket resulterar i att Hedvigs text rör sig i, om än i periferin av, en vertikal diskurs.

När eleverna skriver om äldre litteratur⁹² gäller en av uppgifterna att sammanfatta en av novellerna i Boccaccios *Decamerone* utifrån de journalistiska grundfrågorna Vad?, Var?, Vem?, När?, Hur? och Varför?⁹³. Eriks fullständiga text såg ut som följer:

Elevtext

Var: Italien
Vem: Bonden Mansetto
När: Ca 1700-talet

Hur: i början av historien så beskrivs ett kloster där det bara bodde nunnor och en trädgårdsmästare vid namn Nuto. Nuto begav sig hem till sin gård och blev mottagen av bonden Mansetto, och bonden fick höra om hur han haft det i klostret. Berättelsen gav Mansetto en häftig längtan till att umgås med dessa nunnor. Men han var för ung och tilldragande för att få börja jobba där så han kom på en listig plan som gick ut på att han skulle låtsas vara dövstum. Mansetto började jobba på klostret som trädgårdsmästare. Han spelade dövstum väldigt bra och tjuvlyssnande många gånger när nunnorna pratade om honom. De pratade om att ha sex med honom, de skulle ta med honom in till skjulet och ta honom en liten stund var. Och när den ene är inne så håller den andre vakt. Mansetto hör detta och är villig att följa med. Efter ett tag så hade han varit med alla nunnorna på hela klostret.

Varför: Mansetto ville vara med nunnorna på klostret så han spelade dövstum för att få jobba där.

Vad: -----

TA analys

TA Berättelse
Steget situation

TA Berättelse
Steget händelse-
förlopp

TA Berättelse
Steget poäng

⁹² Förutom de två uppgifterna och lösningarna som diskuteras i detta avsnitt erbjöds eleverna två traditionella fråga-svarprov kring äldre litteratur, samt att skrev egna Havamal-inspirerade dikter i grupp.

⁹³ Uppgiften saknade skriftlig instruktion, men Eva berättar i intervju 1 att hon skrev upp de journalistiska grundfrågorna på vita tavlan i klassrummet.

KAPITEL 6

Den textaktivitet som helt dominerar Eriks text är Berättelse eftersom han huvudsakligen återger novellens handling i sin text. Till skillnad från de uppgifter kring äldre litteratur som Hedvig erbjuds ges inget utrymme i uppgiften för analys. Uppnåendemålet ”jämföra och se samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer” eller som betygskriteriet för godkänt stipulerar: ”Eleven diskuterar innehåll, gestalter och bärande tankar i texterna och redovisar sina intryck i tal och skrift” adresseras inte i uppgiften. Erik ges inte möjlighet att diskutera eller analysera innehållet eller gestalterna i novellen, som hade kunnat realiseras i textaktiviteterna Förklaring och Ställningstagande. I stället reproducerar – återberättar - han den lästa novellens handling, och får därmed enbart möjlighet att röra sig inom en horisontell diskurs. Den implicita funktionen som Eriks producerade text får är regulativ - den fungerar som någon form av kontroll för läraren, som ser att Erik gjort uppgiften, det vill säga har läst och förstått texten på ett efferent plan (Rosenblatt, 2002), som vore det en ren läsförståelseuppgift.

Eleverna i elklassen erbjöds också att skriva om den litterära epoken renässansen. De fick tio för epoken centrala begrepp och namn, och ombads att skriva vad de visste om dessa⁹⁴. Eriks text såg i sin helhet ut som nedan:

Elevtext

Shakespear⁹⁵

Shakespear började sin karriär som skådespelare och poet, men han började senare att skriva egna pjäser. Han blev också delägare i en av londons [sic] teatrar och blev förmögen. Shakespear skrev samantaget [sic] 37 st pjäser. Några av de kändaste är Romeo och julia[sic], Hamlet och en midsommarnattsdröm[sic]. Hans pjäser innehöll allt från grova sexskämt till avskyvärd ondska.

Astronomer

Nikolaus Copernicus bevisade att jorden kretsar runt solen och inte tvärt om.

Johannes kepler[sic].

Macbeth: Pjäs skriven av shakespeare[sic]. Det handlar om en kvinna som tvingar sin man att mörda någon annan och får sedan stora skuld känslor

TA analys

TA Beskrivning

Stegen heltema och deltema

TA Beskrivning

Stegen heltema och deltema

TA Beskrivning

Stegen heltema och deltema

⁹⁴ Instruktionen på s. 92

⁹⁵ Elevtexter skrivna för hand återges i typsnittet Comic Sans MS,

I den fragmentariska texten beskriver och återberättar Erik mycket kortfattat fakta kring tre av tio namn/begrepp som ingick i uppgiftsinstruktionen, vilket gör att texten resulterar i en icke-självbärande text i en icke-komplex genre. Den textaktivitet som Erik engagerar sig i är Beskrivning. Uppgiften erbjuder inte Erik att producera någon ny kunskap, som till exempel att jämföra tematiken i något av Shakespeares verk med en mer samtida text. Uppgiften är starkt kontextbunden till vad Erik läst i sitt läromedel och vad läraren berättat under lektionstid, vilket gör att de båda texter som Erik producerar om äldre litteratur placeras inom en horisontell diskurs, med ett huvudsakligen regulativt syfte.

Texter om samtida litteratur

I de båda klasserna på yrkesförberedande program läste eleverna en egen vald bok som sedan behandlades i olika slags skrivuppgifter. Samtliga elever valde att läsa samtida texter. Eleverna erbjöds uppgiften I stället för en bokrecension⁹⁶. Eftersom Erik inte lämnade in sin text, analyseras i stället tre texter som skrevs av klasskamraterna Edvin, Elias och Evelina⁹⁷. Edvin och Elias valde att skriva baksidestexter, medan Evelina skrev brev till en av huvudpersonerna i sin bok. Edvins text såg ut enligt följande:

Elevtext

Ondskan

Eric Ponti har blivit kallad ondskan själv av både lärare och föräldrar

Skickas iväg efter en incident på sin gamla grund skola i Stockholms inne stad. Han skickas till Stjärnbergs internat skola, där han bestämmer sig för att byta blad, dvs. inte hamna i mer problem, för detta är hans sista chans. Men skolan visar sig vara minst lika ond som de personer som har skickat iväg han från hans gamla skola.

Följ Erik Ponti när han på sitt eget sätt försöker förintä ondskan

TA analys

TA Berättelse

Steget situation

TA Berättelse

Steget händelseförlopp

TA Berättelse

Variant av steget poäng

⁹⁶ Instruktionen finns på s. 93.

⁹⁷ Edvin och Evelina, liksom Erik bedömdes av Eva vara normalpresterande elever i elklassen, dvs G-elever (G som i godkänd), medan Elias bedömdes vara den mest drivna av eleverna, och fick i slutbetyget väl godkänd i kursen svenska B.

KAPITEL 6

Texten rör sig inom textaktiviteten Berättelse, där Edvin orienterar den presumtiva läsaren om situationen, varefter bokens händelseförlopp kortfattat beskrivs, utan att poängen avslöjas, vilket hade varit ett brott mot konventionen för baksidestexter. Istället avslutas texten med en uppmaning, i enlighet med instruktionen att vara ”säljande”.

Elias baksidestext:

Elevtext

Vid hägerns skarpa skri

Det har gått 16 år sen Otori Takeo vann makten tillsammans med sin fru, Kaede, vid sin sida och de tre rikena blomstrar

Houou-fåglarna häckar i Terayaman och vid kusten har man sett den mystiska kirinen. Men allt är inte väl i de tre rikena och rikedomarna lockar kejsaren och hans general, en krigsherre vid namn Saga Hedeki. Generalen lägger särskilt märket till Takeos äldsta dotter, Shigeko, som blivit giftasvuxen.

Familjen Kikuta vill också hämnas sin fallna ledare och söker hjälp hos Arai Zenko, som ser Takeo som ansvarig för sin fars död. Takeos yngsta döttrar, Maya och Miki, visar stor begåvning i släktets förmågor och också andra mystiska färdigheter som leder dem mot mörka länder där spöken och andar väntar.

Originaltitel: *Harsh Cry of the Heron*

TA analys

**TA
Berättelse**

Steget
situation

**TA
Berättelse**

Steget
situation

**TA
Berättelse**

Steget
situation

Denna baksidestext förutsätter nästan att den presumtive läsaren redan är bekant med föregående titlar i denna serie, och känner till miljön och karaktärerna. Läsaren blir främst orienterad om läget för en rad aktuella karaktärer genom att Elias engagerar sig i steget situation i textaktiviteten Berättelse. En specifikt säljande formulering saknas i texten.

Evelina vänder sig i sin text till huvudpersonen i den bok hon läst:

Elevtext

Mozart och valen

Hej Mary
Jag vill säga att jag beundrar dig oerhört mycket.

Din kraft och styrka som du har i din själ. Allt de du upplevt i ditt liv plus att du lyckats få två välskapta barn. Jag önskar jag haft din styrka

TA analys

TA Ställningstagande
Steget åsikt

TA Ställningstagande
Steget skäl

om jag befann mig i din situation. Jag är också oerhört glad för dig, att du lyckats finna ditt livs kärlek trots ditt stora handikapp. Jag tror att du berört många människor med din livsvilja du har för dina barn och din kärlek.

Att du levt ett hektiskt liv, tror jag alla förstår. Du har uppfostrat två barn i en miljö som få hade klarat av. Det beundrar jag dig för. Jag vill bara tillägga att fler människor skulle vara som dig.

Jag hoppas att jag i mitt liv hittar mitt livs kärlek. Jag vill också att du ska ha det bra. Behandla dom omkring dig som du själv vill bli behandlad. Ta hand om dina barn och ditt liv.

Mvh/Evelina

TA Ställningstagande

Steget slutkläm

Evelinas kortfattade text är utformad som ett typiskt brev. I instruktionen⁹⁸ fanns förslag på tre frågor att ta fasta på, och Evelina väver i sin text in svaret på en av dem - vad hon fastnat för i boken, vilket är att hon i olika avseenden beundrar bokens huvudperson Mary. Den textaktivitet som Evelina engagerar sig i är Ställningstagande, där åsikten är hennes beundran av bokens huvudperson. Skälen därtill är Marys kraft och styrka – att hon trots sitt handikapp lyckats hitta kärleken samt föda och uppfostra två barn i en ogynnsam miljö. Brevtexten avslutas med steget slutkläm, där Evelina för sin egen del hoppas hitta kärleken, och att Mary skall få ett fortsatt fint liv.

Utmärkande för de texter som eleverna producerar om samtida litteratur är att de är kortfattade, och saknar tydlig koppling mellan styrdokumentens skrivningar och vad eleverna erbjuds att bearbeta i sina texter. Ett av uppnåendemalet för kursen svenska B föreskriver att eleverna skall ”kunna jämföra och se samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer”. För betyget godkänd krävs att ”eleven diskuterar innehåll, gestalter och bärande tankar i texterna och redovisar sina intryck i tal och skrift” och för betyget väl godkänd skall eleven klara att ”analysera och tolka självständigt litterära texter och använda litterära begrepp”, samt ”reflektera över de samhälleliga och kulturella faktorer som format texten och över textens giltighet för vår tid”. Eleverna gör andra saker i sina texter. De återberättar de lästa texternas handling eller som i Evelinas fall skriver om sina egna framtidsdrömmar.

I handelsklassen lästes också en fritt vald bok som fungerade som underlag för uppgift 9 Bokredovisning⁹⁹. Precis som eleverna i elklassen valde handels-

⁹⁸ Se s. 93 för hela instruktionen.

⁹⁹ Se s. 110 och bilaga 6 för hela instruktionen.

KAPITEL 6

eleverna att läsa samtida texter. Nedan följer tre utdrag ur Hedvigs två A4-sidor långa text som behandlar romanen *Stulen barndom*, skriven av Virginia Holman:

Excerpt ur elevtext

(1)...//...Boken handlar om Virginias och hennes syster Emmas uppväxt under 1970-talet och hur deras mamma Molly börjar höra röster och inbilla sig saker. "För det första, förkunnar mamma, har vi blivit beordrade att sanera huset för att hjälpa militära krigs barn... vad menar du med att vi har fått en order? Vem har gett oss den orden [sic]?" Ett exempel på hur Mollys beteende börjar förändras...

(2)...//...i boken så är det väldigt mycket dialog mellan nästan alla, jag tycker det gav mycket mer effekt och man kunde nästan föreställa sig hur dem [sic] stod och pratade. Språket i boken är verkligen torrt, eller skulle vilja säga som en "vanlig bok" inte alls mycket poetiskt.

(3)...//...Jag tycker denna bok verkligen är aktuell, det finns så många människor runt om i världen idag som får denna sjukdom på grund av enkla små fel, t.ex. som stress, jobbig barndom, kan till och med vara så att kan ära de om ens föräldrar ha de [sic] m.m. Jag har själv levt med en schizofren människa i många år och jag kan säga att de är hemska...//...Nu efter allt kommer den svåra delen in att kunna smälta allt detta enkelt och lätt. Kan säga att jag sörjer fortfarande allt de som har hänt och det känns som om en person har försvunnit och tagit med sig min barndom.

TA analys

TA Berättelse

Stegen situation och händelseförlopp

TA Beskrivning

Stegen heltema och deltema

TA Ställningstagande

Stegen åsikt och skäl

Hedvigs text följer ganska väl mönstret för skolgenren bokrecension¹⁰⁰. I instruktionen anmodades eleverna att bland annat ge en kort resumé av bokens handling, att beskriva huvudpersonen och andra viktiga karaktärer, att analysera den lästa textens språk och ge sin egen åsikt om boken, inklusive en motivation. Hedvigs text ligger nära instruktionen. I det första stycket (1) blir läsaren orienterad om bokens handling och karaktärer i textaktiviteten Berättelse. I stycket två (2) beskrivs språket i den lästa boken, och i det tredje stycket (3) värderar Hedvig den lästa romanen genom att engagera sig i textaktiviteten Ställningstagande. I steget åsikt lyfter Hedvig fram bokens aktualitet och anger textens skildring av psykisk sjukdom skäl därtill. I det första stycket anammar också hon kravet som fanns i instruktionen på att

¹⁰⁰ Jfr Holmbergs modelltext i kap 4 s.79

infooga citat i sin text. Det verkar alltså som att den explicita instruktionen fungerade som ett viktigt strukturerande stöd för Hedvigs textkonstruktion.

För att ge en bild av prestationsspännet i handelsklassen följer nedan fyra utdrag ur en text skriven av en av de mest högpresterande av handelseleverna, Helena, som när den aktuella kursen avslutats bedömdes ha nått betyget mycket väl godkänd:

Excerpt ur elevtext

(1) Jag har läst boken "Äcklig" som är skriven av Constance Briscoe. Boken är verklighetsbaserad och är på så sätt en självbiografi. Titeln speglar bokens handling vilket man inser så fort man börjat läsa den.

(2)...//..Clare är en smart flicka som inte ger sig i första taget, hennes kämpaglöd och livslust har troligtvis byggts upp under den groteska och hemska uppväxten. Hon har ett starkt självförtroende som beundransvärt nog inte brutits ned av sin moders psykiska misshandling [sic]. Hon struntar i vad andra människor tycker om henne och gör allt för att överleva. Varje dag är en kamp och hon ber till Gud för att få känna lycka, inte alltid men bara ibland. Hon utvecklas under boken gång, ju äldre hon blir desto mer vågar hon stå upp mot sin mor och hon accepterar inte hennes beteende. Hon är en människa som man ser upp till och man önskar själv att man kunde ha samma vilja.

(3)...//...Det jag tror att Constance vill få fram genom denna bok är att man aldrig ska ge upp. Man ska följa sina drömmar och kämpa för att nå dit man vill. Hon visar tydliga exempel på detta i boken då hon går från en kärlekslös familj och en misshandlande mamma till att blir Storbritanniens första svarta domare. Det visar vilken kämpaglöd [sic] hon har vilket också smittar av sig på mig som läsare.

(4)...//...Jag tycker på det stora hela att det var en bra bok. En bok med mycket känslor som får en att verkligen inse hur vissa människor lever och hur lyckligt lottad man själv är. Jag skulle rekommendera denna bok från 15-åriga ungdomar till gamla pensionärer. Den kan läsas av alla då den har ett enkelt språk men anledningen till att jag satt en undre gräns är för att jag tror att man innan dess kanske inte kan ta till sig handlingen. Dessutom är den så gripande och hemsk så jag tror heller inte att den bör läsas av yngre människor....//....

TA analys

TA Beskrivning

Stegen heltema och deltema

TA Beskrivning

Stegen heltema och deltema

TA Förklaring Stegen

utredning och slutsats. Det implicita steget problem gäller bokens budskap. Utredningen påbörjas redan i stycke (2).

TA Ställningstagande

Steget åsikt

Steget skäl

Steget åsikt

Steget skäl

I det första stycket (1) fastställs bokens genre, självbiografi, och därmed också strukturen på handlingen i textaktiviteten Beskrivning. I det andra stycket (2) beskrivs huvudpersonens egenskaper och de svårigheter som hon möter under uppväxten, och redan här påbörjas ett slags inbäddad utredning om textens budskap – att man aldrig skall ge upp, trots att livet kan vara mycket hårt. I det tredje stycket (3) tolkar Helena bokens budskap; att man aldrig skall ge upp sina drömmar, utan kämpa på. I det fjärde stycket (4) värderar Helena texten i textaktiviteten Ställningstagande. Helena anser boken vara ”bra”, och skälen därtill är ”mycket känslor”, och att den ger insikter i hur svårt livet kan vara för vissa människor. En ytterligare åsikt är att hon rekommenderar boken till personer äldre än 15 år, och skälen därtill är att yngre inte kan ta till sig handlingen, och att den ”är så gripande”.

De förväntade delarna i skolgenren bokredovisning/recension återfinns både i Helenas och i Hedvigs texter. Det verkar som att den relativt explicita instruktionen ger ett gott stöd så att både erfarna och mer oerfarna skribenter, skall kunna producera en på ett strukturellt plan fungerande text i den efterfrågade genren. Skillnaden mellan Hedvigs och Helenas uppgiftslösningar ligger dels i att Helenas text utmärks av tydligare textaktiviteter, men det finns också lingvistiska skillnader. Helena använder fler nominaliseringar ” hennes kämparglöd [sic] och livslust...//... inte brutits ned av sin moders psykiska misshandling [sic] ”(jfr Magnusson, 2011). I hennes text finns också fler passivformer och större ordvariation.

Att som yrkesprogramselev skriva om äldre och samtida litteratur

Analysen av de texter som eleverna skriver om såväl äldre som samtida litteratur visar att det ställs olika krav och förväntningar på eleverna i elklassen respektive handelsklassen, trots att båda är klasser finns inom ramen av yrkesförberedande program. Dessutom hade eleverna på de båda programmen likvärdiga antagningspoäng när de påbörjade sina gymnasiestudier. Elklassen producerar texter om den lästa litteraturen där analytiska inslag saknas. Medeltida noveller används som underlag för läsförståelse eftersom eleverna i sina texter enbart återberättar handlingen i dem. På motsvarande sätt kan baksidestexterna kring egenvald samtidslitteratur produceras utan att eleverna behöver fördjupa sin läsning. Elelinas brev till huvudpersonen tenderar att flytta fokus från den litterära texten till elevens egna subjektiva funderingar

över sitt eget liv. Det man framför allt slås av är att elevernas texter är så kortfattade och att kopplingen till styrdokumentet saknas. Elevernas producerade texter hamnar därmed enbart inom en horisontell diskurs, trots att eleverna löser de anvisade uppgifterna.

De båda texter som handelseleverna producerar kring äldre och samtida litteratur är likartade. Såväl novellanalysen som bokredovisningstexten är relativt omfattande, och kräver att eleverna i delar av sina texter går in djupare i den lästa litteraturen, vilket också stipuleras i styrdokumentet. Förutom att eleverna återger handling och beskriver huvudpersoner diskuterar de också de lästa texternas bärande tankar, och ger omdömen om texternas kvalitet ges. Därmed hamnar delar av handelselevernas texter inom den vertikala diskursen.

Texter med ett ämnesövergripande innehåll

I de båda klasserna på yrkesförberedande program skrevs texter där innehållet hämtades från andra ämnen än svenska. Mest framträdande var det ämnesövergripande skrivandet på handelsprogrammet där eleverna under den aktuella kursen arbetade i tre ämnesövergripande projekt.

På elprogrammet skrev eleverna under kursen två texter med ett ämnesövergripande innehåll som handlade om deras erfarenheter av att ha varit ute på praktik. Eftersom Eva själv saknade expertkunskap i ellära, och uppgifterna inte var ett egentligt samarbete med lärarna, blev det främsta syftet med uppgiften inom svenskämneskontexten att träna och bedöma elevernas skrivfärdighet. De båda texterna benämndes av Eva som praktikrapporter. Eriks lösning på praktikrapport 1 såg ut som följer¹⁰¹.

Elevtext

TA analys

Praktikrapport

(1) Jag har praktiserat i tre veckor på företaget XX. Företaget bygger elcentraler till bla Pumpar [sic]. När jag var på XX så byggde jag själva skåpen. Jag fick först bygga ihop den [sic] och sedan koppla allt. Men för det mesta var jag ute med min handledare och kopplade ihop centralen med maskinerna. och deras största kund var NN AB.

TA Berättelse
Stegen situation och händelseförlopp

¹⁰¹ Instruktionen finns på s. 94

KAPITEL 6

(2) Arbetsförhållandena var bra. Alla var snälla och hjälpsamma. Om jag frågade nåt så var det alltid någon som hjälpte mig. Jag lärde mig väldigt mycket på praktiken för i skolan har jag aldrig kopplat ihop en motor, så det var helt nytt. Sen fick man lära sig många bra tekniker, som hur man skall borra, gänga mm.

TA Beskrivning
Steget heltema – arbetsförhållandena, steget deltema – deras karaktär

(3) Arbetsmarknaden ser nog ganska ljus ut. Vi hade ju alltid saker att göra och ibland var det ganska stressigt. Bland elektrikerna så var det nog en vanlig elutbildning, samma som vi får. men[sic] jag har ingen aning om vad mekanikerna har.

TA Beskrivning
Steget heltema – den gynnsamma arbetsmarknaden, steget deltema – hög arbetsbelastning. (Den sista meningen lite lösryckt – handlar om utbildning och lön på praktikplatsen).

(4) Vissa dagar bygde [sic]. jag elskåp, och då var det mycket borra, skruva ihop. Andra dagar så var det mycket koppling och kabelmärkning. Märkningen är det som tar mest tid av allt. Eftersom dom jobbade mycket mer styrteknik, så kunde jag inte så mycket om det. Men när det handlade om att koppla ihop elcentralerna med motorerna så kunde jag mer.

Fortsatt **TA Berättelse** Hänger ihop med stycke 1.

Jag tycker att min praktikperiod har varit väldigt lyckad. Jag har lärt mig väldigt mycket. Dagarna har varit väldigt långa. Jag är inte van att börja 7.00 och sluta 16:00 men jag kom in i det ganska fort.

TA Ställningstagande Steget åsikt - lyckad praktik. Steget skäl - lärde sig mycket. Steget (mot)skäl - trots tidig början på arbetsdagen.

I denna så gott som självbärande text beskriver och berättar Erik om sina förehavanden och upplevelser under praktikperioden, samt gör en kort värdering av den. Eftersom textens struktur till stora delar följer en blandning av de båda instruktionsvarianterna och har en relativt logisk uppbyggnad, verkar instruktionen ha fungerat som ett stöd. Uppgiften som kallas ”praktikrapport” resulterar ingalunda i en rapporttext av vetenskapligt slag. En vetenskaplig rapport hade präglats av textaktiviteten Förklaring där ett problem hade retts ut och där Erik hade kommit fram till en slutsats, men här

faller texten snarare inom kategorin skolgenre, präglad av textaktiviteterna Beskrivning, Berättelse, och ett kortfattat Ställningstagande. Texten lyfter alltså inte från kontexten, vilket gör att den hamnar i en horisontell diskurs. Erik återberättar och beskriver, men erbjuder inte att reflektera, spekulera eller analysera med hjälp av sitt eget producerade skriftspråk. Språket används mimetiskt, rent avbildande snarare än som ett verktyg att kunna resonera med.

I handelsklassen arbetade eleverna under den aktuella kursen med tre ämnesövergripande projekt. Demokratiprojektet examinerades genom att eleverna fick i uppgift¹⁰² att skriva en essä om demokrati. Hedvig som valde uppgift 1 skrev om demokratins förutsättningar och konsekvenser, samt om vilka rättigheter och skyldigheter styrelseskicket innebär för medborgarna. Här återges av utrymmesskäl enbart den senare hälften av hennes text:

Excerpt ur elevtext

(1).....när ett land har demokrati så har alla människor i landet vissa rättigheter och skyldigheter att följa. Våra rättigheter är att vi får yttra oss fritt om våra åsikter och vart vi står inför val. Vi kan heller inte bli straffade för det, utan alla ska få säga sin åsikt. Medens [sic] i andra länder så får man inte yttra sig utan att bli straffad som jag nämner tidigare i texten. Vi har även rätt till att få rösta när det är röstning om någon miljöfråga eller val. Vi får bilda och gå med i olika organisationer. Våra skyldigheter är att vi som människor ska försvara och hålla uppe demokratin i samhället.se till att min röst och mina åsikter blir hörda, även lyssna på vad andra säger och tycker. Att man tar ett ansvar för de som är i minoritet i vårt samhälle. Att man går och röstar så vi kan fortsätta forma det samhälle vi vill uppnå. (enligt <http://www.jarnling.se/Demokrati.htm>).

(2)Vad blir då konsekvenserna av att man har demokrati i ett land eller samhälle där alla som fyllt 18 år har rösträtt. Vet jag själv t ex röstar på ett parti och deras politik [sic] vad får det för följder om de vinner valet. Kommer det att bli bra för vårt land och framtid? Man måste hela tiden tänka på konsekvenserna av att skulle regeringen införa lägre skatt vad blir följderna? Ja jag behöver inte betala så mycket skatt men innebär det också att man drar ner på annat sjukvården, skolor, vad händer då får de som redan har det jobbigt i skolan inte det stöd de behöver för att det inte finns tillräckligt många lärare. Man bestämmer att man lägger ned psykvårdavdelningar runt om i landen [sic] men vart tar alla dessa människor vägen som mår dåligt och behöver professionell vård.

TA analys

TA Beskrivning
Steget heltema – demokrati

Steget deltema – utmärkande drag för demokratier.

TA Förklaring

Steget problem - demokratins konsekvenser.

Steget utredning - hur ansvaret som läggs på medborgarna ser ut då de röstar.

¹⁰²Instruktionen på s. 111

KAPITEL 6

- Vad händer om vi ska rösta om en ny lag att man inte får göra abort vad blir konsekvenserna av detta om vi röstar och lagförslaget går igenom.
- (3) I Sverige finns det lagar och lika gäller för alla begår du ett brott så vet du också konsekvenserna av det. Konsekvenserna i demokratin kanske inte alltid blir rättvis men diktatur är inget jag vill ha i Sverige. Men alla tänker inte på konsekvenserna av hur deras röst kommer att påverka andra i samhället eller för sitt land. De flesta tänker nog bara ur sitt eget perspektiv, hur blir det om jag röstar för eller emot ett nytt lagförslag. Sen finns det alltid en viss procent som aldrig röstar vilket också kan ge konsekvenser.
- (4) Avslutningsvis vill jag påpeka att jag tycker det är bra att demokrati finns i världen. För att alla få en ärlig chans till att säga sin åsikt och att den spelar roll. Man måste ändå tänka på konsekvenserna av de man vill ha ut av demokratin.
- Exemplifierar konsekvenser av låga skatter
- Första meningen - del av **TA Beskrivning** Slags fortsättning av stycke ett ovan. Resterande del av stycket – fortsättning av utredning från stycke 2, med Hedvigs eget ställningstagande – att diktatur inte är något som hon önskar sig, insprängt. Detta resonemang försätter i stycke (4).
- TA Ställningstagande** Stegen åsikt och skäl

I denna diskursiva text beskriver Hedvig vad som utmärker ett demokratiskt styrelseskick, och reder ut vilket ansvar som läggs på medborgare i ett demokratiskt styrt samhälle. Mot slutet av texten tar Hedvig ställning för det demokratiska styrelseskicket, utan att instruktionen egentligen uppmanar till något ställningstagande. Hedvigs text fungerar relativt väl dels för att hon genom undervisningen i samhällskunskap fått viss input kring det ämne som skall diskuteras, dels verkar instruktionen ha gett ett visst stöd till textens struktur. Förutom att Hedvig reproducerar inhämtad kunskap kring det demokratiska styrelseskicket produceras något slags egen kunskap kring demokratins konsekvenser, och därmed rör sig delar av texten i en vertikal diskurs. Textaktivitetsanalysen av denna text, liksom analysen av den argumenterande texten om Sveriges abortlagstiftning (se nedan) visar att

Hedvigs diskursiva texter tenderar bli något av hybridtexter – de är alltså inte genremässigt riktigt ’rena’, beroende på att hon ännu inte är en så driven skribent. Att lära sig producera förklarande text kräver tid. Man måste dels lära sig något om fältet och hitta ett problem som är värt att förklara, dels gå in i rollen som skribent. Dessutom behöver skribenten förstå och bemästra organisationen av förklarande texter, som skiljer sig markant från hur vi vanligtvis samtalar om samma problem (Holmberg, 2013 s. 68-69).

Texter där eleverna själva valt innehåll

Som beskrevs i föregående kapitel erbjöds eleverna i de fyra klasserna under kursen svenska B skrivuppgifter där de själva fick välja ett innehåll. Dock såg dessa uppgifter olika ut. Hedvig och Stina skrev argumenterande texter där de själva gavs möjlighet att fritt välja frågeställning, Nina hade inom tidningsprojektet möjlighet att välja ett innehåll som på något sätt rörde mänskliga rättigheter, medan Erik erbjöds att skriva om ett eget sommarminne.

Nedan följer en analys av Hedvigs och Eriks texter. Hedvig valde i sin argumenterande text att ta upp frågan om Sveriges abortlagstiftning. Nedan följer hela Hedvigs text:

Elevtext

(1) Hårdare regler när det gäller abort!

(2) När tillät Sverige att vi fick göra abort? Abort blev lagstiftad 1938 i Sverige. Kraven för att man skulle få göra abort i Sverige var av medicinska, rashygieniska skäl m.m. Det vill säga om hon hade blivit gravid vid våldtäck [sic], om fostret kunde vara ett hot mot kvinnans liv eller om själva fostret hade några slags sjukdomar eller allvarliga skador då kunde man få göra abort. Fri abort blev lagligt 1 januari, 1975 i Sverige. (vem som helst kan göra abort, behövs ingen större anledning)

(3) Vad för krav det är i dag [sic] när man ska göra abort är ens eget val fram tills vecka 18 i graviditetsveckan då kopplas socialstyrelsen in i bilden och de bedömer om kraven är uppfyllda, exempelvis om barnet har någon missbildning eller om mamman har mycket svåra förhållanden. (Erfarenheter och egna val, en bok om abort.

TA analys

**TA Ställnings-
tagande** Steget
åsikt

TA Beskrivning
Steget heltema -
abortlagstiftningen.
Steget deltema-
utmärkande drag.

TA Beskrivning
Steget del -
utmärkande drag

KAPITEL 6

(4) Jag tycker att vi skall göra hårdare regler när de gäller att göra abort. Aborter ökar varje år i Sverige för att folk har oskyddat sex och inte tänker sig för. Jag tycker att de är skamligt att de finns massa människor som utnyttjar systemet och använder abort som ett preventivmedel. Idag finns det massa skydd för att just inte bli gravid exempelvis kondom, p-piller, p-ring och även dagen efter piller om man nu skulle ha glömt att skydda sig när man väl hade samlag. Samhället har gett oss unga många alternativ att inte bli gravida men ändå går 15-åringar och bli gravida för dem [sic] inte orkade skydda sig.

**TA Ställnings-
tagande** Steget
åsikt

(5) Det jag menar med att vi måste göra reglerna hårdare inom abort är att folk kan inte vara så oansvarliga och inte skydda sig sen göra abort. Tycker man kan ta bort fri abort och istället så måste man ha sina anledningar t.ex. Om man har blivit våldtagen eller om de riskerar mammans liv. Vi måste få folk att se hur viktigt de är att vi skyddar oss! Visa vad konsekvenserna blir.

**TA Ställnings-
tagande** Steget skäl
- aborter ökar och
används ofta
felaktigt som
preventivmedel.
**TA Ställnings-
tagande.** Steget
(upprepad)åsikt,
slags avrundning
på skälen i stycke
(4).

(6) De största motargumenten är ju att om vi nu skulle ta bort abort vad händer med alla de kvinnor som har blivit utnyttjade? Ska de gå och bära på ett barn som de inte ens brett om? Ska de behöva bli mamma för att en okänd man övergrep dem? Jag tycker som de jag skrev tidigare i texten att vi inte ska ta bort abort utan ta bort "Fri-abort" och sätta hårdare regler.

**TA Ställnings-
tagande.** Steget
(mot)skäl 2, dvs.
motargument

Steget (upprepad)
åsikt

(7) Min lösning på detta är att vi ska lära ut mer om sex och samlevnad i skolor och även så kanske man kan ha kurser utanför skolan så ungdomar kan lära sig mer och förstår hur man skyddar sig och att det är viktigt att vi gör de, annars blir vi gravida. Visa filmer där man kan se hur fostret egentligen ser ut att de veckorna man nu bestämmer sig att göra bort. Visa verklighetsbild utav bli gravid, tror inte alls att många unga tjejer tar de så seriöst som de borde göra!

**TA Ställnings-
tagande** Steget
slutkläm. I denna
slutkläm föreslår
Hedvig olika
åtgärder för minska
tonårsgraviditeter,
och här blir TA
Förklaring, stegen
problem och
utredning
inbäddad.

(8) Om denna lag skulle lagstiftas att vi tar bort fri abort så tror att graviditeter bland unga kommer att minska ju längre tid de går. De vet att de måste ha riktiga anledningar till att få göra abort och de gäller då inte att de glömde att skydda sig, de måste skydda sig! Även om man nu skulle bli gravid och inte får göra abort på grund av att man inte fyller de krav som ställs så kan man adoptera sitt barn till en familj som kanske inte kan få egna barn, eller så kan man sätta de på barnhem om man inte har några andra möjligheter att kunna ta hand om själva barnet.

Källa: Erfarenheter och egna val. En bok om abort.2000 Författarna och förlagshuset Gothia AB.

Hedvigs text domineras av textaktiviteten Ställningstagande. Hennes tes – att lagen om rätten till fri abort bör bli mycket striktare - gestaltas i steget åsikt, och framträder på fyra ställen i texten (mina understrykningar). Skälen som anförs är att abort används som preventivmedel, och att aborter ökar. Hedvig diskuterar och bemöter presumtiva motargument som gäller vad som skall göras åt kvinnor som blir gravida genom våldtäkt eller om barnafödande kan riskera kvinnans liv och menar att det finns undantagsfall eller särskilda omständigheter då abort kan tillåtas. I textens två sista stycken, (7) och (8) i steget slutkläm, övergår Hedvigs argumenterande text till att bli mer av en utredande typ (jfr Nyström Höög, 2010). Problemet med abort bland ungdomar kan, enligt Hedvig, åtgärdas genom att skolan tar ett större ansvar genom att erbjuda avskräckande undervisning i ämnet. Tonårsaborterna skulle därmed minska. Önskade barn föreslås bli bortadopterade eller barnhemsplacerade.

På strukturell nivå tycks uppgiftsinstruktionen ha fungerat stöttande för Hedvigs textproduktion. De förväntade delarna, typiska för en debattartikel: rubrik, inledning, tes, argument, motargument och avslutning finns i texten, även om hållbarheten i resonemangen kan diskuteras. I denna uppgift får Hedvig inte stöd i att det innehåll som skall debatteras ges inom skolkontexten som i essän kring demokrati. I stället får hon lita till sin egen förmåga att dels kunna hitta relevant information, dels reflektera över denna existentiella och moraliskt komplicerade frågeställning.

Till skillnad från de tre andra klasserna i studien erbjöds inte eleverna under kursen svenska B att skriva någon text kring ett mer samhällsinriktat innehåll. Den uppgift där de gavs möjlighet att välja ett innehåll var uppgift 1 Ett sommarminne. Eriks hela text såg ut som följer:

Elevtext

Kraschen

(1) Dagen efter jag slutade skolan så skulle jag och två kompisar åka moped till en annan kompis. Vi hade precis badat i en sjö och hade endast badbyxor, skor och t-shirt på oss. När vi var ungefär en kilometer ifrån kompisens hus så välte vi med moppen, ingen vet vad som hände och varför vi ramlade. Det var ju inte så att vi ramlade i en kurva som kan vara ganska vanligt, utan vi ramlade på en raksträcka, och hastigheten var mellan 50 och 60 km/tim.

(2) Vi ramlade av moppen och gled ett antal meter på den hårda asfalten och vi skrapade upp oss rejält. Vi fick stora skrapår på både

TA analys

TA
Berättelse
Steget
situation

TA
Berättelse.

armar och ben. Den som fick värst skrapår var nutte [sic](Niklas Johansson). Utav kraschen blev det en hög smäll och på vänster sida låg det ett villa område med ca 30-40 hus. Eftersom husen låg så nära så var det många som hörde smällen och det var många som kom ut för att se hur det var med oss. Men vi var redan på fötter så vi skicka hem dem igen. Fast en av dem som kom ut stannade kvar även om vi sa att vi mådde bra. Han som stannade kvar var också min gamla slöjdlärare från min gamla skola. Han frågade om vi behövde hjälp. Men vi hade inte fått några inre skador utan bara ytliga. Så vi ringde min kompis som vi var på väg hem till så han fick komma och hämta moppen åt oss. Vi gick sedan hem till honom för att duscha och skrubba rent såren. Det gjorde inte så ont som jag trodde det skulle göra. Men det var för att [sic] känseln inte hade kommit tillbaks. Så dagen efter kunde jag knappt gå av smärta. Dagen efter åkte jag till vårdcentralen för att sy och plåstra om och då frågade sjuksköterskan:

- Hur har du lyckats med det här?
- Vi åkte tre på en moppe och ramlade
- Man får inte åka tre på moped, det vet du väl?
- Ja det vet jag.

Steget
händelse-
förlopp

I texten engagerar sig Erik i en textaktivitet, Berättelse. I den texten redogörs för stegen situation och händelseförlopp, men texten saknar det sista steget, poäng. Den summariska instruktionen¹⁰³ saknar potential att i någon högre utsträckning stötta Eriks textkonstruktion. Kravet som fanns var att texten skulle innefatta dialog och person- och miljöbeskrivning, något som Eriks text enbart delvis uppfyller. Dialog finns, medan beskrivning av personer eller miljön saknas. Det Erik gör är att på ett kompetent sätt sätta in läsaren i sammanhanget och sedan kronologiskt återberätta ett händelseförlopp. Texten hamnar inom en horisontell diskurs, och det är svårt att se att uppgiften och lösningen bidrar till att utveckla Eriks skrivrepertoar. Snarare är denna typ av uppgift och text vanlig redan i grundskolans tidigare år (Martin & Rose, 2008). Eriks uppgiftslösning visar också att han behärskar genren - sedan länge får man förmoda - men kanske inte lägger ned hela sin själ i textproduktionen. Till exempel kan det något rumphuggna slutet tyda på det.

¹⁰³ Instruktionen diskuteras på s. 95

Att som yrkesprogramselev skriva om ett ämnesövergripande och ett eget valt innehåll

Det finns en stor skillnad mellan Eriks och Hedvigs skriverövranden även när de skriver ämnesövergripande och kring ett eget valt innehåll. Erik beskriver sin arbetsplats och berättar om sina förehavanden där, samt återberättar en incident som inträffade under sommarlovet, men han behöver inte i dessa texter göra några analyser, dra slutsatser eller argumentera för någon för honom intressant frågeställning. Erik erbjuds att använda sitt skriftspråk för att avbilda och reproducera, och skrivandet fungerar därför snarast som ett slags mimetiskt verktyg. Skrivandet används inte som ett kognitivt och/eller kommunikativt verktyg där tankar elaboreras eller för att påverka. Inom svenskundervisningen ställs inga förväntningar på honom som presumtivt aktiv samhällsmedborgare med intresse att i skrift formulera sig om samhällsfrågor. I denna kontext hålls han kvar inom en horisontell diskurs.

Hedvig, å andra sidan som i likhet med Erik också studerar på ett yrkesförberedande program, utmanas i sin ämnesövergripande text att resonera kring och söka reda ut vilket ansvar som läggs på människor som lever i demokratiska samhällen. När hon får möjlighet att själv välja innehåll att skriva om, argumenterar hon kring Sveriges abortlagstiftning. Hedvig väljer alltså en relativt komplex fråga att i skrift tänka kring och argumentera för. Hon gör det i imitationsgenren debattartikel, som är typisk för dagspressen, och vars syfte är att kommunicera tankar och ställningstaganden med andra läsare, och i förlängningen också påverka läsarna. Hedvigs texter rör sig i vissa delar inom en vertikal diskurs. Hon erbjuds relativt starkt inramande instruktioner vilket gör att hon förmår omsätta instruktionerna till strukturellt fungerade texter, och inkultureras därmed ett diskursivt skrivande, i genrer som essä¹⁰⁴ och debattartikel.

Skriverövranden på de båda studieförberedande programmen

Eftersom normen för det nya kärnämnet svenska var de gamla teoretiska linjernas svenskundervisning (Hultin, 2008) är det särskilt intressant att analysera skriverövranden på de studieförberedande programmen, och relatera

¹⁰⁴ Även om man kan diskutera hur mycket essä det är frågan om i denna uppgift, snarare skolgenren utredande text/ uppsats.

dem till skriverövranden gjorda på de yrkesförberedande programmen. I det följande analyseras två texter producerade av Stina på samhällsprogrammet och två texter som skrevs av Nina på naturprogrammet.

Texter om äldre litteratur

I samhällsklassen producerade eleverna två självbärande diskursiva texter kring äldre litteratur, en om Maupassants realistiska novell *Fettpärlan* och den andra om Goethes romantiska dikt *Älvkungen*. Nedan följer fyra utdrag ur Stinas lösning av den senare uppgiften. I uppgiftsinstruktionen uppmanades eleverna att arbeta med fyra olika typer av analys¹⁰⁵, samtidigt som vikten av att arbeta med motiveringar och förklaringar underströks.

Excerpt ur elevtext

(1)Goethe skrev älvkungen [sic] år 1782 i Tyskland och den handlar övergripande om en far och hans son som rider på en häst i rasande fart genom natten. Sonen ser saker i skogsbrynen som hans far inte kan se och förklarar saker som är så avlägsna för fadern att han inte kan förstå...

(2) ...underliggande tolkar jag dikten på ett annat sätt än vid första anblicken. Jag kom slutligen fram till att sonen troligtvis bar på en dödlig sjukdom och att fadern rider med sin son genom natten för att komma fram till gården där hjälp väntar. Under resan blir älvkungen allt mer tydlig för sonen. Detta tolkar jag som att han kommer närmare döden. Jag skulle nästan vilja säga att hans syner ändrar karaktär beroende på hur han känner sig. Att slutet är nära förstår man när sonen säger att älvkungen kommer och tar honom med sig. Det kan vara så att pojken inte var kapabel att förklara alla termer för vad han kände och att han då använde sig av älvkungen och händelserna där runt omkring för att förklara/förmedla en känsla.

(3) Älvkungen är en oerhört välskriven dikt med åtta strofer och fyra versrader i varje strof. Den är skriven så att inget bäst före datum finns utan kan läsas om och om igen i tidernas begynnelse. Att den däremot skrevs under romantiken kan man urskilja genom att naturen får liv och han beskriver orealistiska ting som enbart finns i fantasin. I dikten framkommer underliggande känslor som sorg och lidande precis som i många andra av hans verk, t.ex. "Vildros".

TA analys

TA Berättelse
Stegen
situation och
händelse-
förlopp

TA Förklaring
Inbäddat i
steget ut-
redning ligger
TA Berättelse
steget
händelse-
förlopp

Första
meningen del
av stilanlys –
info finns dock i
instruktionen.
TA Beskrivning
Andra

¹⁰⁵ Instruktionen finns på s. 120

Dessa stildrag förekom ständigt under romantiken som präglades av människans undermedvetna, fantasi, känslor och drömmar ...

meningen hör ihop med slutet av stycke (4).
Resten av stycket **TA**
Beskrivning
Stegen heltema och deltema

(4) Jag skulle också vilja påstå att fadern var medveten om sonens tillstånd. Där av resan mitt i natten då stormen härjade. Hade han inte varit sjuk hade de troligtvis valt en lämpligare tid på dygnet...//...Min slutliga [sic] tanke efter att ha läst denna dikt är att den passar människor i alla dess former. Dikten går att läsa gammal som ung....

Fortsättning av personlig analys från stycke 2 – vad handlar dikten om, vad säger den dig? **TA**
Förklaring
stegen utredning och slutsats.

Stinas relativt omfattande och komplexa text är byggd på textaktiviteterna Förklaring, Beskrivning och Berättelse. Det första stycket är en del av det läraren kallat personlig analys, som svarar på frågan vad dikten handlar om, och som präglas av textaktiviteten Berättelse, stegen situation och händelseförlopp. Även det andra stycket är en del av den personliga analysen, men här är det textaktiviteten Förklaring, och främst steget utredning som Stina engagerar sig i när hon reder ut sin texttolkning – att pojken är dödligt sjuk och ser syner, gestaltade som Älvkungen, som blir symbol för att döden närmar sig.

I det tredje stycket görs allra först en mycket kort 'stilanalys', men eftersom denna information finns i själva instruktionen handlar det i detta fall inte om någon självständig analys. Därefter beskriver Stina hur dikten påverkats av kontexten då den skrevs – i textaktiviteten Beskrivning i stegen heltema, och deltema. I det fjärde stycket fortsätter Stina reda ut hur hon tolkar dikten, i textaktiviteten Förklaring, steget utredning. I de två avslutande meningarna slår Stina fastslå dikten lämpar sig för läsning för alla åldrar men undviker att ge argument för sin åsikt. Likaså påstår hon i tredje styckets andra mening att dikten är tidlös, men inte heller här anges något skäl till ställningstagandet. Ett antagande är att Stina skriver vad som förväntas inom svenskundervisningen.

Läsning av klassiska texter legitimeras ofta av att de anses vara just tidlösa och har något att säga varje människa, och det kan vara strategiskt att som elev inte utmana denna föreställning.

Textaktivitetsanalysen visar att Stinas lösning av skrivuppgiften resulterar i en diskursiv text där Stina i delar av texten reder ut och kommer fram till något slags slutsats om hur hon analyserar och tolkar *Älvkungen*. Hennes egen läsning och tolkning av Goethes dikt blir därmed relativt central i texten eftersom uppgiften kräver att hon i sin text går utöver att enbart reproducera fakta om författaren eller återberätta handlingen i den lästa texten. Uppgiften har potential att ge tillträde till en vertikal diskurs, och Stinas lösning rör sig delvis i denna diskurs.

I naturklassen lästes ett helt verk från upplysningstiden, Voltaires *Candide*. Läsningen examinerades genom att eleverna skriftligt besvarade fyra essäfrågor¹⁰⁶. Fråga två gällde på vilket sätt verket diskuterar existentiella frågor om etik och moral, ansvar och skuld, meningen med livet, döden och kärleken – och vilken aktualitet dessa diskussioner har för samtiden. Uppgiften efterfrågar alltså att eleverna dels reder ut det studerade verkets diskussion av de existentiella frågeställningarna, dels tar ställning till verkets aktualitet. Nina besvarade frågan på följande sätt¹⁰⁷:

Excerpt ur elevtext

(1) I boken finns några av de värderingar som i alla tider varit de samma. Till exempel skildrar Voltaire vänskap i stort sett samma som vi gör idag. Candide får under sina resor två nära vänner, Cacambo och Martin. Visserligen är båda dessa anställda men de kommer att bli mycket nära varandra och sviker aldrig varandra. Cacambo tar sig till Venedig som han lovat Candide. Uppfattningen om den ideala vänskapen tycks inte ha ändrats, fortfarande är tillit något av de viktigaste i en nära vänskapsrelation.

(2) Även synen på kärlek är, trots en viss ålderlig [sic] syn på t.ex hur Kunigundas bror måste godkänna hennes make, i grund och botten densamma som nu. För den man älskar gör man allt. Kärlek är och kommer alltid att vara densamma under alla tider, det kommer alltid att kännas likadant. Så självklart har dessa frågor om kärlek och vänskap någon aktualitet för oss idag, det är lika viktigt då som nu.

TA analys

TA Ställnings- tagande Stegen åsikt, skäl, (upprepat) skäl och slutkläm

TA Ställnings- tagande Första meningen steget åsikt. Den sista meningen slutkläm. Resten steget skäl

¹⁰⁶ Instruktionen finns på s. 130

¹⁰⁷ Mina understrykningar och fetstil.

3) Människans strävan efter lyckan är något som om och om igen återkommer i boken, eller rättare sagt bygger faktiskt boken på detta, *Candides strävan efter lycka*. Vad Voltaire menar är att människan aldrig blir riktigt nöjd. Candide och Cacambo ger sig t.ex iväg från Eldorado. Trots att de i princip har allt där (förutom Kunigunda) ger de sig av. Då Candide och Martin i Venedig ska besöka Pococurante som de har hört ska vara en man som har allt visar det sig att han inte alls är speciellt lycklig, han har tröttnat på det han har. Kanske menar Voltaire på att kärlek krävs för att man ska vara helt lycklig? Varken Candide i Eldorado och Pococurante hade någon att älska, ändå sades det att de hade allt. Att ha "allt" innebär kanske inte att man har en massa prylar eller pengar. **Jag tror att Voltaire menade på att människan är för insnärjad [sic] i samhället fullt med olika auktoriteter och rättssystem för att kunna komma ihåg vad lycka faktiskt är.** Människan är för upptagen med att överleva i samhället så andra saker, som pengar, blir allt viktigare. Viktiga saker som kärlek glöms bort. Detta är något som vi verkligen kan ta med oss idag, nu om någonsin är det viktigt med pengar, jobb, bil och hus, har man ingen bil blir man inte lycklig. Så, tillbaka till kärleken, tillbaka till naturen.

TA Förklaring

Steget problem - textens budskap

Steget utredning

Det understrukna och fetstilta - steget slutsats.

Nina har producerat en diskursiv text, präglad av textaktiviteterna Förklaring och Ställningstagande. Problemet som skall redas ut är formulerad i frågan: på vilket sätt verket *Candide* diskuterar existentiella frågor om etik och moral, ansvar och skuld, meningen med livet, döden och kärleken. Därefter skall Nina ta ställning till vilken aktualitet dessa diskussioner har för samtiden. Flertalet av dessa frågeställningar behandlas inte i Ninas lösning, utan i stället diskuteras delvis andra existentiella problem. Exemplevis diskuterar Nina frågeställningar kring vänskap, kärlek och stävan efter lycka, medan frågorna kring etik och moral, ansvar och skuld, och döden lämnas därhän. Åsikten att diskussionen i *Candide* fortfarande är aktuell framträder i andra stycket och skälen ges i stycke ett och två: att värdet av vänskap och tillit som skildras i verket och i samtiden är "den samma", och att synen på kärlek också är "i grund och botten densamma" nu som då. Det tredje stycket domineras av textaktiviteten Förklaring. Problemet som Nina söker reda ut är sin egen huvudsakliga tolkning av verket¹⁰⁸. Hon kommer fram till slutsatsen att det handlar om människans strävan efter lycka, som ofta blir felriktad, eftersom

¹⁰⁸ Egentligen frågar ju Niklas inte om Ninas personliga tolkning av verket, utan snarare efter hennes förståelse av Voltaires åsikter om de existentiella frågeställningarna.

det är kärleken och naturen som är det väsentliga i livet. Eftersom de tre existentiella frågorna (kärlek, tillit, strävan efter lycka) som Nina tentativt reder ut landar i att det är 'samma nu som då' blir den övergripande slutsatsen att det klassiska verket är tidlöst. Precis som Stina gjorde i sin analys av *Älvkungen* kommer Nina fram till att denna klassiker har något att säga oss, nu levande människor. När Ninas text diskuterar verkets existentiella frågor och föreslår en tolkning, rör sig texten i en vertikal diskurs.

Texter med ett eget valt innehåll

De texter som elevernas producerade kring eget valt innehåll har olika karaktär. Natureleverna kunde inom ramen för tidningsprojektet välja en frågeställning som på något sätt berörde mänskliga rättigheter. Nina valde att skriva ett reportage om en präst, som vägrar viga samkönade par. Nedan följer två längre utdrag ur hennes text¹⁰⁹:

Excerpt ur elevtext

TA analys

Präster vill inte viga homosexuella

(1) En månad har gått sedan kyrkorådet beslöt att samkönade äktenskap nu är lagligt. Medan många firar över den nya friheten att få gifta sig i kyrkan med vem man vill finns det många som inte är lika nöjda över beslutet. Paragraf fick träffa en av dessa, Bengt Nyqvist, präst i Granhults församling.

TA Beskrivning
Stegen heltema och deltema (slags bakgrund)

(2) Det är tyst i Granhults kyrka. Ett gäng konfirmationsassistenter har precis övat klart för sitt julspel och nu är det ingen kvar. En typisk tisdags-eftermiddag menar Bengt Nyqvist, kyrkoherde i Granhults församling som efter en stunds väntan i kyrkbänkarna kommer ut från sakristian och hälsar med ett bestämt handslag. Bengt har jobbat som präst i fyrtiotre år, först i Uppsala där han också växte upp och studerade till sitt yrke. För tjugo år lämnade han sitt barndomshem för kärleken och hamnade i det lilla samhället Granhult utanför Storköping.

TA Berättelse
Steget situation

(3) När jag frågar honom hur det faktum att Johannelunds prästutbildning i Uppsala är en utav de mest konservativa pastorsutbildningarna i landet, har präglat honom suckar han, något uppgivet. "Vad menar du med konservativ för det första?" frågar han och småler. Jag tror att konservativ är ett ord som tolkas fel av

TA Berättelse
Steget händelseförlopp

¹⁰⁹ Instruktionen finns på s 132.

samhället, precis som bibeln skulle man kunna säga...//...

(4)... Att många upprörs av att samkönade äktenskap nu blivit lagligt är ett faktum. Bengt är inte ensam om sina åsikter. Hela 20 % utav Storköpings präster, det vill säga var femte präst säger nej till att viga samkönade partners.

TA Beskrivning.
Steget deltema (fortsättning av första stycket)

(5) Som präst har jag vissa skyldigheter, både för mig själv och för andra att predika Guds ord, svarar Bengt när jag frågar varför han valt att inte viga samkönade äktenskap. När jag prästvigdes lovade jag att predika det som står i Bibeln, där det står klart och tydligt att äktenskapet är till för man och kvinna. Om jag ger min välsignelse till ett samkönat äktenskap bryter jag mitt löfte, och det är jag inte redo att göra.

Överordnad **TA Berättelse**, steget händelseförlopp där **TA Ställnings-tagande** ligger inbäddad. Steget åsikt att BN inte vill viga köns-homogena par, steget skäl - lovat predika vad som står i Bibeln, vill ej bryta detta löfte

(6) Att det står i bibeln, tycks vara ett vanligt svar från många präster som vägrar viga homovigslar. Att två människor av samma kön ska vara till-sammans är inte naturligt, försöker Bengt övertala mig. Gud skapade oss inte så.

TA Ställnings-tagande, steg skäl: det är onaturligt med samliv mellan två personer av samma kön

(7)- Men Gud skapade ju oss till att älska? Har man inte rätt att få älska den man vill? försöker jag.

TA Ställnings-tagande. Steget skäl (slags motargument).

(8) Bengt tittar på mig och skakar på huvudet. Muttrar något om dagens ungdomar och naivitet. Därefter går han från vår plats på kyrkobänkarna längs bak i kyrkan mot sakristian. Jag inser att intervjun är slut och lämnar Bengt, ensam, återigen i en tom kyrka.

TA Berättelse, steget poäng

I det första och fjärde stycket beskriver Nina lagstiftningen kring samkönade äktenskap och de reaktioner den fått. I det andra stycket sätter 'reportern' Nina in den presumtiva läsaren i miljön och prästens bakgrund genom att engagera sig i textaktiviteten Berättelse, steget situation. I stycke tre fortsätter textaktiviteten Berättelse i steget händelseförlopp, och i det fjärde stycket

fortsätter beskrivningen av den nya lagstiftningen. I styckena fem, sex och sju fortsätter textaktiviteten Berättelse i steget händelseförlopp, men här ligger också textaktiviteten Ställningstagande inbäddad¹¹⁰. Åsikten är prästens motstånd mot samkönade äktenskap, skälen är att han vid prästvigningen lovat följa Bibelns skrivningar i frågan, och att denna typ av äktenskap är onaturliga. 'Reporten' Ninas tankar om att man bör få älska den man vill fungerar som motargument, och texten mynnar ut i textaktiviteten Berättelse, i steget poäng där prästens ställningstagande framstår som orubbligt, och där prästen och reportern Nina skiljs åt. Genom att Nina gestaltar prästens sätt att argumentera för sin avoga inställning till könshomogena äktenskap, samtidigt som hon i reporterrollen utmanar denna argumentation materialiseras skriv-erbjudandet i en komplex text som utvecklar en vertikal diskurs eftersom Nina också producerar egen kunskap.

Stina och samhällseleverna fick fritt välja frågeställning att argumentera kring. Stina valde att i sin text¹¹¹ argumentera för PGD/HLA (reservsyskonmetoden). Nedan följer fem utdrag ur texten:

Excerpt ur elevtext

Ett slag för metoden PGD/HLA

(1) Lagen om PGD/HLA trädde i kraft den 1 juli år 2007 i Sverige och namnet är även en benämning på de många kallar för "reservsyskonmetoden". Den används som en sista utväg då ett barn är i stort behov av en benmärgstransplantation, men då varken föräldrar eller någon annan donator är benägen att donera. Proceduren innebär att föräldrarna "gör ett syskon" till det svårt sjuka barnet som redan vid embryostadiet är utvalt för att kunna bli en perfekt benmärgsdonator...//...

(2) Jag tillhör personligen en av dem som slår ett slag för metoden, och reagerar starkt på de bristande argument som förs fram i processen att förbjuda PGD/HLA. Jag anser att metoden bör fortskrida och tolererar inte ett förbud...//...

(3) Jag väljer att hålla med professor Anders Fasth, överläkare i

TA analys

**TA Ställnings-
tagande**
Steget åsikt.

TA Beskrivning
Stegen helhet och del.

**TA Ställnings-
tagande**
Steget åsikt

TA Ställnings-

¹¹⁰ TA berättelse kan projicera andra TA genom anföring.

¹¹¹ Uppgift 8c, se uppgiftsinstruktionen s. 122.

pediatrisk immunologi på drottning Silvias sjukhus i Göteborg. ”Vi står inte på tröskeln till en ny etik som tillåter manipulering av embryon för att välja egenskaper. Det handlar endast om att enskilda familjer får en möjlighet till behandling av ett svårt sjukt barn – något de tidigare saknat”.

tagande Steget
skäl

(4) Som motargument påpekar bl.a. KLM, kristna läkare och medicinare hur betydelsefullt det är ”att värna om människan sin är skapad till Guds avbild, unik och värdefull som person. Jag anser inte att dessa argument grundat på religion är tillräckliga för en lagändring...//...

TA ställnings-
tagande Steget
skäl

(5) De flesta som inte tolererar PGD/HLA är de som inte vet tillräckligt mycket kring ämnet och skulle behöva informeras. Motstridigheterna [sic] handlar ofta om ovana och det faktum att metoden är så pass ny/ovanlig. Första gången de blev tillåtet med fosterdiagnostik var det ett himla liv och en stor debatt rörande ämnet...//..

TA ställnings-
tagande Steget
skäl

(6) Vore jag mor till ett svårt sjukt barn där PGA/DHL var enda chansen till överlevnad hade jag utan tvekan använt mig av den, och jag tror även att den starkaste motståndaren hade gjort det samma om dess eget barn låg för dödsbädden och vetat att räddning fanns. Vem har rätten att neka en människa livet? Vem bedöms vara kapabel nog att selektera bort de individer som inte skall få rätten att leva när hjälp finns?

TA ställnings-
tagande Steget
slutkläm

Stinas debattartikel är huvudsakligen uppbyggd av textaktiviteten Ställnings-tagande. Hennes åsikt är denna så kallade reservsyskonmetod bör tillåtas. Skälen som anförs är att metoden innebär att svårt sjuka barn kan behandlas, att motståndarna är oinformerade och ovana vid tanken. Motargument med religiös prägel avfärdas och som slutkläm skriver Stina att om hon själv hade ett svårt sjukt barn, skulle hon inte tveka att använda metoden, och frågar retoriskt vem som egentligen har legitimitet att neka sjuka barn möjligheten att bli botade när hjälp finns. I sin text refererar Stina också till en auktoritet på området, professor Anders Fasth, överläkare i pediatrik immunologi. En sammanfattande analys av Stinas text visar att hon ligger långt fram i processen att erövra genren debattinlägg. Den producerade texten rör sig i en vertikal diskurs, eftersom Stina i sin text har förmått skapa egen kunskap genom att resonera kring och motivera sitt ställningstagande, samt lyckats organisera texten på ett väl fungerande sätt.

Att som elev på studieförberedande program skriva om äldre litteratur och ett eget valt innehåll

Det finns en stor skillnad i antal texter som produceras i de båda klasserna, men kvaliteten på skriverövrändena är relativt likartad. I båda kontexterna produceras diskursiva texter i analytiska skolgenrer där klassisk litteratur återberättas, beskrivs och analyseras. Även om delar av själva analysen ibland blir ganska ytlig och förutsägbar, som i Stinas analys av *Älvkungen*, där textens tidlöshet snarare konstateras än reds ut och analyseras, utvecklar dessa analytiska skolgenretexter elevernas skrivrepertoar mot vad som är gångbart i högre studier, där förmågan att i skrift kunna diskutera, analysera och dra slutsatser kring huvudtankar i kurslitteratur efterfrågas. Diskursiva texter i imitationsgenrer som artikel/reportage och debattartikel utvecklar elevernas skrivrepertoar mot att kommunicera med en bredare målgrupp utanför skolkontexten. Att erbjuda denna typ av skrivuppgifter innebär att eleverna adresseras som samhällsmedborgare där de tränas i att skriftligt reda ut och argumentera kring frågeställningar som intresserar dem och pekar mot ett framtida (skrift)språkligt aktivt liv. Eleverna tränas i opinionsbildning och får signaler som tyder på ett förmodat deltagande i samhällsdebatten.

Sammanfattande diskussion om skriverövrändenas vertikalitet

Analyserna av texterna som producerades av eleverna på de båda studieförberedande programmen kring äldre litteratur och ett eget valt innehåll, visar att deras texter i hög utsträckning rör sig i en vertikal diskurs. När det gäller texterna kring äldre litteratur uppehåller Nina och Stina sig till en del med att återberätta handling eller fakta kring aktuell författare, men de behöver dessutom analysera och tolka de studerade texternas budskap, och reda ut vilka frågeställningar som de studerade klassiska texterna behandlar. Analys, tolkning och utredning betraktas vara exempel på generisk kunskap, vilket är ett av den vertikala diskursens utmärkande drag (Young, 2008). Den närmast obligatoriska frågeställningen som gäller huruvida de studerade klassiska texterna har något att säga vår samtid resulterar dock i relativt förutsägbara resonemang, eller snarare konstateranden, om att dessa texter kan läsas av alla, ”gammal som ung” (Stina om *Älvkungen*), och att betydelsen av kärlek är lika aktuell nu som då (Nina om *Candide*). Någon djupare analys handlar det inte

om här, eftersom de producerade texternas primära funktion kanske inte är att vare sig utveckla elevernas analytiska förmåga eller deras skrivrepertoarer, utan snarare att reproducera ett kulturarv (Malmgren, 1992; Wyndhamn, 2013). I svenskämnessammanhang brukar man tala om den så kallade bildningsdiskursen¹¹².

De båda texter som skrivs av Nina och Stina som behandlar ett eget valt innehåll präglas i högre grad av en vertikal diskurs. I dessa texter finns inte något undervisningsinnehåll som skall reproduceras, utan här blir texterna produkter av elevernas självständiga kunskapsinhämtande, substansen i resonemangen och analyserna, texternas genreträffsäkerhet samt elevernas uppvisade språk- och textkompetens. I sin debattartikel visar Stina att hon satt sig in i reservsyskonmetoden och sedan förmått producera argument för denna metod, medan Nina i sitt reportage ger bakgrunden till den nya lagstiftningen om könshomogena äktenskap och skildrar hur en präst resonerar kring sin vägran att följa den nya lagen samkönade vigslar.

När Hedvig och Erik, elever på yrkesförberedande program, skriver om äldre litteratur rör sig deras texter delvis i olika diskurser. Hedvigs novellanalys innehåller avsnitt där hon prövar att analysera miljön och budskapet i texten, vilket gör att delar av denna text rör sig i en vertikal diskurs. Eriks kortfattade texter om äldre litteratur består i det ena fallet av ett referat av handlingen i den lästa novellen, och i det andra fallet av reproduktion av utvalda fakta om renässansen. Bägge texter stannar därför inom den horisontella diskursen. Både innehållet – äldre litteratur – men framför allt de producerade texternas form gör att de kunskaper som överförs från lärare eller läromedel till elev i elklassen riskerar att bli mycket ytliga (Wheelahan, 2007).

Samma mönster går igen i de texter som produceras av yrkesprogramseleverna om samtida litteratur. Hedvigs bokredovisningstext består till stor del av handlingsreferat, men också av avsnitt där språket i den lästa texten analyseras, och där textens relevans diskuteras. I dessa delar rör sig hennes text i en vertikal diskurs. I jämförelse med Hedvigs bokredovisning utmärks den mer högpresterande handelseleven Helenas text av längre och mer renodlade partier av analys av budskap och värdering, till förmån för handlingsreferat. I elklassen skrivs baksidestexter och brev till en huvudperson. Dessa texter präglas av textaktiviteten Berättelse och ett exempel på Ställningstagande, fast då utan analys. Skrivuppgifterna kring läst samtida litteratur i

¹¹² Se kap 1, s. 20.

elklassen efterfrågar ingen analys och därför saknas också analytiska delar i elevernas texter, som därför enbart rör sig i en horisontell diskurs. De ämnesövergripande texterna som produceras i de båda klasserna på yrkesförberedande program rör sig även de i olika diskurser. Medan Erik beskriver och berättar om sina upplevelser på praktiken och därmed stannar i en horisontell diskurs, skriver Hedvig om konsekvenser av att leva i ett demokratiskt samhällssystem där hon dels behöver använda och formulera sig kring förvärvade kunskaper från samhällskunskapsämnet, dels reflektera över samhällssystemets konsekvenser, vilket gör att delar av hennes text karakteriseras av en vertikal diskurs.

Allra tydligast blir skillnaden mellan Eriks och Hedvigs möjligheter att utveckla sina skrivrepertoarer mot en vertikal diskurs i uppgifter och texter där eleverna själva ges möjlighet att välja innehåll. Hedvig erbjuds att skriva en argumenterande text, jämförbar med genren debattinlägg, där hon får pröva att konstruera en text vars syfte, i teorin i alla fall, är kommunicera med en tänkt allmänhet om sin syn på Sveriges abortlagstiftning. Därmed ges handelseleverna inom svenskundervisningen möjligheter att vara med att diskutera den samhälleliga ordningen och det samhälle som ännu icke är - det som Bernstein (1996; 2000) kallar *the discursive gap*. I Hedvigs text finns genretypiska drag som tes, argument och motargument samt en avslutande slutkläm, och resultatet blir en text präglad av en vertikal diskurs. Erik får välja ett sommarminne att berätta om, och den producerade texten blir en skildring av en egenupplevd händelse, varken mer eller mindre. Erik löser uppgiften och producerar en fungerande text, men hålls i skrivandet under svensk- lektionerna kvar i en horisontell diskurs.

Kapitel 7. Bedömningen och bruket av elevernas texter

The essence of the teaching relation is to evaluate the competence of the acquirer.
(Bernstein, 1990)

I kapitel fem och sex undersöktes och diskuterades dels de skrivuppgifter som erbjudits på de fyra gymnaseprogrammen under kursen svenska B, dels analyserades ett urval av texter som eleverna producerade. För att fortsätta synliggörandet av skriverbjudandena och elevernas möjligheter att utveckla sina skrivrepertoarer sätts fokus i detta kapitel på lärarnas skriftliga bedömning av elevernas texter, eftersom just bedömningen vanligen är väsentlig del av själva skrivundervisningen. Som belystes i kapitel två visar forskning att skrivundervisningen som elever möter ofta är implicit. Elever anvisas skrivuppgifter, medan genomarbetade instruktioner och explicita genomgångar över olika slags texters uppbyggnad är mer sällsynta. Däremot finns en tradition hos svensklärare att i efterhand skriftligt kommentera elevers texter där både förtjänster, men framför allt brister lyfts fram. En vanlig förhoppning är att kommentarerna skall fungera formativt, det vill säga att eleven skall ha i tidigare kommentarer i åtanke, när hon tar sig an nästa skrivuppgift. Dock visar forskningen på de svårigheter som finns i att se huruvida lärares skriftliga återkopplande kommentarer verkligen har potential att utveckla elevernas skriftkompetens (Bergman-Claeson, 2003; Brorsson Norberg, 2007; Parmenius Swärd, 2008).

I detta kapitel beskrivs och diskuteras också de fyra lärarnas uppfattningar om arbetet med att bedöma elevernas texter. Även elevernas tankar kring bedömning lyfts fram, i de fall de själva tog upp denna fråga¹¹³. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om hur elevernas texter kommer till bruk utöver att utgöra underlag för lärarnas bedömning, eftersom jag menar att det påverkar elevers möjligheter att utvecklas som skribenter. När skrivandet ges en kommunikativ funktion (Berge, 1988) genom att de producerade texterna läses och används av fler än den undervisande och bedömande läraren gör jag

¹¹³ I intervjuguiden/enkäten riktade till eleverna ingick inte någon specifik fråga kring bedömning, men frågan lyftes ändå av eleverna på de båda studieförberedande programmen.

antagandet att skrivandet blir mer meningsfullt och ökar elevernas motivation att prestera välfungerande texter.

Bedömning

Eftersom erfarenheten är att betyg i hög grad styr den pedagogiska verksamheten är det angeläget att kriterierna öppet redovisas för eleverna. Kriterierna måste också sättas i relation till det som är utgångspunkten för undervisningen, nämligen målen i de olika kursplanerna ...//... uttrycken för de olika kriterierna skall alltså konkretiseras så att kravnivåerna blir tydliga för eleverna. (Ulf P Lundgren i skriften *Skola för framtiden – tankar om gymnasiereformen*, Skolverket, 1996).

Samtidigt som elevers prestationer präglar den samtida diskussionen om skola och utbildning har allt större intresse också riktats mot bedömningens, och då framför allt den formativa, betydelse för elevers lärande (Klapp Ekholm, 2010; Lundahl; 2011). Återkoppling, både från lärare till elev men också från elev till lärare, lyfts fram som en av de mest avgörande faktorerna för att elevers lärande skall utvecklas (Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2008). När det gäller lärares återkoppling till elever görs en viktig distinktion– är den summativ och avser kunskap om resultatet på en viss uppgift i form av betyg eller antal poäng, eller har återkopplingen ett mer formativt syfte som att ändra förhållandet mellan faktiskt resultat och förväntat resultat (Lundahl, 2011, s. 55).

Kluger och DeNisi (1996) visar i sin metaanalys av 3000 artiklar och rapporter kring bedömning att en förutsättning för att återkoppling skall fungera utvecklande för eleven är att den fokuserar på själva uppgiften. Den behöver innehålla information om hur uppgiften skall utföras, vad målet är med uppgiften och hur uppgiften kan göras bättre. Lundahl (2011) lyfter fram elevernas behov av att få veta varför ett resultat blev som det blev, både om eleven genomgående gjort ett visst fel, men också vad som varit särskilt bra med en specifik uppgiftslösning.

Ett sätt att tydliggöra målen med en viss uppgift är att använda bedömningsmatriser. Jönsson och Svingby (2007) lyfter fram matrisers potential att reducera impliciteten kring vad som utmärker välfungerande uppgiftslösningar, och i stället klargöra förväntningar och kriterier för elever. De menar att matriser också kraft att stärka återkopplingen och ge elever möjlighet till självbedömning. Andra forskare pekar på att det i humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnen kan vara svårare att formulera klara och

entydiga mål, särskilt om uppgifterna är mer komplexa. Här får målen snarare ses som en horisont som lärare tillsammans med elever får försöka göra tydliga (Marshall, 2007, Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Merparten av de skrivuppgifter som lärarna erbjuder menar jag vara exempel på sådana komplexa uppgifter. Hattie och Trumperley (2007) pekar dessutom på att goda instruktioner är mer betydelsefullt för elevers prestationer än återkoppling, något som jag menar illustreras i de föregående två kapitlen genom de exempel på explicita uppgiftsinstruktioner som erbjöds handelsklassen och samhällsklassen, och kvaliteten på texterna som eleverna producerade i dessa båda klasser.

Uppnåendemål och betygsriterier för skrivande i kursen svenska B

Två av kursplanens sammanlagt fem uppnåendemål gäller skrivandet specifikt. Dels skall eleven kunna producera diskursiva texter: ”kunna förmedla egna och andras tankar, göra sammanställningar, utredningar, dra slutsatser och föra fram argument”. Dels skall eleven använda skrivandet som ett kognitivt verktyg: ”som ett medel för att tänka och lära” och skrivandet skall kunna fungera som ”ett redskap för kommande studier och arbetsliv” (Skolverket, 2006b). Det första målet är uppenbart mer konkret och mätbart än det andra målet¹¹⁴, eftersom det är svårt att utvärdera. Därmed riskerar det andra målet att komma i undervisningens periferi enligt logiken i den pedagogiska apparaten (Bernstein, 1996; 2000). Det finns till exempel inte heller några skrivningar i betygsriterierna som konkretiserar det andra målet. Se nedan:

Uppnåendemål – skrivande	Betygsriterier för godkänd - Eleven:	Betygsriterier för väl godkänd. Eleven:	Betygsriterier för mycket väl godkänd. Eleven:
(1)...i sina <i>skriftliga</i> texter kunna förmedla egna och andras tankar, göra sammanställningar, utredningar, draargumenterar och drar slutsatser i en form som är anpassad efter målgrupp och syfte.	”...i <i>skrift</i> ... förmedlar [eleven] med stilistisk säkerhet i olika sammanhang, erfarenheter, kunskaper och	”analyserar och bedömer... i <i>skrift</i> argumentationen i olika slags texter och medier och drar egna slutsatser”

¹¹⁴ Det finns ytterligare mål att uppnå kring litteratur, språksociologi och språkhistoria, men i uppnåendemålen sägs inget om vilken roll skrivande har i hur dessa mål skall uppnås. Dock ges mer information om detta i de efterföljande betygsriterierna.

slutsatser och föra fram argument	” ...diskuterar innehåll, gestalter och bärande tankar ¹¹⁵ ...och redovisar sina intryck i tal och <i>skrift</i> ”.	underbyggda åsikter på ett intresseväckande och övertygande sätt” ...analyserar och tolkar självständigt litterära texter och använder sig av litterära begrepp”	
(2)...utvecklat skrivandet som ett medel för att tänka och lära, och att skrivandet skall kunna fungera som ett redskap för kommande studier och arbetsliv.			

För betyget godkänd skall eleven alltså kunna producera relativt genre-träffsäkra diskursiva texter där de ”argumenterar och drar slutsatser anpassad efter målgrupp och syfte” samt i samband med studerade litterära texter, kunna diskutera och redovisa i skrift” texternas innehåll, karaktärer och budskap, där verbet ”redovisa” implicerar en horisontell diskurs (Bernstein, 1996; 2000). För betyget väl godkänd ska eleven dessutom vara stilistisk säker och visa att hon underbygger sina resonemang både på ett ”intresseväckande och övertygande sätt”. Dessutom skall eleven visa förmåga att självständigt kunna analysera och tolka litterära texter och använda litterära begrepp¹¹⁶. Jag menar jag att formuleringarna ”underbygga sina resonemang” och ”självständigt analysera och tolka” implicerar en mer vertikal diskurs (Bernstein, 1996; 2000). För att eleven skall kunna nå betyget mycket väl godkänd, krävs dessutom att hon i egenproducerad text kan analysera och värdera argumentationen i ”olika slags texter och medier” – oklart vilka.

¹¹⁵ I studerade litterära texter

¹¹⁶ När det gäller det sistnämnda kriteriet är det dock är inte utsagt om elever behöver göra detta i skrift. Dock kan det antas eftersom det för betyget godkänd krävdes att eleven redovisar sina intryck av läst litteratur i skrift.

I nästa avsnitt belyses lärarnas skriftliga bedömning, både vad gäller skriftlig information om kunskapsresultat och annan återkoppling, främst på de texter som analyserades i föregående kapitel.

Bedömningen i elklassen

Av de sammanlagt elva insamlade texterna betygsattes drygt hälften - fem enligt skalan IG - MVG och en text med skalan IG - G+. De återstående fem texterna¹¹⁷ blev enbart avböckade när de blivit gjorda. Uppgifterna 4 och 11 var traditionella fråga-svar-prov som poängsattes och betygsattes. De tre återstående obligatoriska uppgifterna, och en frivillig, resulterade i texter som bedömdes, betygsattes och försågs med skriftlig lärarkommentar.

Uppgift 3 I stället för en bokrecension betygsattes med skalan IG-MVG. De textkopior jag samlade in saknar bokstavsbedömning, men Eva hade kortfattat skriftligt kommenterat elevernas prestationer. De kommentarer som gavs de tre texterna som analyserades i föregående kapitel¹¹⁸ löd: ”Bra innehåll! Språkligt måste du jobba mer på den!” (Edvin), ”Mycket bra!” (Elias), ”Vilket fint brev! (Evelina)”. Evas mycket kortfattade kommentarer är förvisso uppmuntrande, men det är egentligen bara kommentaren till Edvins text som kan fungera formativt eftersom den säger något lite om textens förtjänster och vad som behöver förbättras, om än mycket allmänt.

Uppgift 5 Praktikrapport betygsattes med skalan IG -MVG. Eriks text¹¹⁹ fick betyget Vål godkänd, och kommentaren: ”Trevligt skrivet. Språkligt i huvudsak korrekt. Tänk på att variera orden mer (byt ut ’ganska’ och ’väldigt’ t ex ibland)”. Evas kommentar riktar sig mot språket i texten och innehåller några konkreta råd om hur det skulle kunna bli bättre. Däremot ges ingen kommentar kring textens genreträffsäkerhet vilket kan förklaras av att det är en ren skolgenretext. Likaså saknas kommentar kring textens innehåll, vilket torde bero på att Eva saknar expertkunskap om det.

Uppgift 7 Slutredovisning av renässansen resulterade inte i någon sammanhållen, självbärande text som uppgifterna 3 och 5, utan snarare i korta textbitar. Maxbetyget för elevernas prestation sattes till godkänd+: ” [...]sätte betyg med G-gräns” (Eva i intervju 2). Eriks text¹²⁰ bedömdes nå betyget

¹¹⁷ Gäller uppgifterna 1, 2, 6, 8, 9. Sammanställning av elklassens skrivuppgifter finns på s. 88.

¹¹⁸ s. 148-150

¹¹⁹ Texten visas i sin helhet på s. 154-155

¹²⁰ Texten visas på s. 147

godkänd, och inga ytterligare skriftliga kommentarer gavs av Eva. Lösningarna på denna skrivuppgift betygsätts, men i övrigt lämnas inga skriftliga kommentarer. Uppgiftens syfte är inte i första hand att utveckla elevernas skrivrepertoarer utan den fungerar mer som ett vanligt kunskapskontrollerande prov¹²¹.

Till skillnad från eleverna i de andra tre klasserna fick eleverna inte ut några matriser med betygsriterier i samband med att uppgiftsinstruktionen presenterades, så denna möjlighet till stöttning erbjöds inte dem. Inte heller bedömdes någon av de elevproducerade texterna efter någon sådan matris. Enbart ett fåtal texter som eleverna skriver under den aktuella kursen, som praktikrapporterna och Ett sommarminne liknar mer omfattande skoluppsatser. Som visades i kapitel fem är skrivundervisningen generellt svagt inramad. Vissa av skrivuppgifterna saknar helt skriftlig instruktion, och när sådana finns är de relativt kortfattade. Resultatet blir en implicit eller osynlig skrivundervisning. De texter som eleverna skriver 'blir-som-de-blir', och bedömning av dem kan kännas irrelevant. Bedöma mot vad? Elevernas producerade texter ligger i en horisontell diskurs, och kunskaper inom denna bedöms ofta inte (Bernstein 1996; 2000).

Eva om bedömning i elklassen

Nära hälften av de texter som eleverna skriver och lämnar in till Eva utvärderas antingen genom att hon bockar av uppgiften eller sätter ett "OK", med ett eventuellt plus, på texten. På detta sätt bekräftar Eva att uppgiften är utförd och att elevlösningen ligger på en acceptabel, dock inte uttalad nivå. Bedömning och betygsättning av elevernas texter är inte en central del av skrivundervisningen i elklassen, utan den iscensätts snarare av regulativa skäl: " [...]de får lämna in mer på elprogrammet...ett sätt att få dem att göra det [skriva sina texter], visa att det är viktigt" (Eva i intervju 1) . Om anledningen till varför inte uppgift 1 Ett sommarminne – betygsätts berättar Eva:

En sådan uppgift svår att bedöma och rätta... för de delar så frikostigt med sig vad de gjort och då känns det svårt att gå in och rätta där och skriva...//... de skrev så gulligt och då har jag ingen lust att sitta där och... VG och G på så'n't.. (intervju 2).

¹²¹ När det gäller uppgift 12 Fördjupningsuppgift på realismen – var den som Eva benämnde en "VG – uppgift" som var frivillig. Sju av klassens 27 elever fullgjorde den, men ingen av de sex elever vars texter jag samlade in under kursen, och därför saknas exempel på hur den kommenterades av Eva.

Eva ger uttryck för att det kan vara känsligt att bedöma och eventuellt kritisera elevernas texter som när de berättar om något självupplevt. Elevernas lösningar bedöms inte, och därmed blir också den knapphändiga instruktionen relativt betydelselös. Konklusionen blir därför att skrivverksamheten i elklassen inte har som mål att eleverna skall utvecklas som skribenter, utan att de snarare skall hållas sysselsatta med något trevligt och relativt outmanande, som inte riskerar den goda relationen mellan lärare och elever.

Eva har tolkat bedömningsuppdraget som svensklärare på elprogrammet som att: ”här handlar det om G eller inte... några på VG, väldigt sällan MVG” och att hon huvudsakligen rättar ”språkriktighet hela tiden”(intervju 1). Eftersom undervisningen sker i halvklass menar Eva att hon ger ”mycket muntliga kommentarer” och hon berättar att hon brukar gå runt och rätta/ge respons vid skärmen när eleverna arbetar framför datorn: ”...och då sitter vi och rättar tillsammans och sedan får de ut en riktig version då... det blir inte utkast på utkast”(intervju 1). En ”riktig” version av en text är en av Eva språkkorrigerad version. Eva använder ofta begreppet ”rätta”. Risker med denna typ av återkoppling är att den hamnar på lokal textnivå (Hoel, 2001), och enbart berör stavning och ordval. Kommentarer på en mer global nivå som kan gälla texters funktion, genreträffsäkerhet eller logiska uppbyggnad riskerar att falla bort, vilken analysen av den skriftliga bedömningen också bekräftar, då denna typ av bedömningskommentarer saknas.

När jag intervjuade en grupp av eleverna var bedömning och betyg inte något ämne som de spontant tog upp till diskussion. Av den anledningen saknas också deras uttalanden om bedömning i dataproduktionen.

Bedömningen i handelsklassen

Samtliga 14 texter som handseleverna skrev och som samlades in av Hanna betygsattes. Bedömningsmatriser användes vid bedömningen av nio texter, och i de flesta av dessa fanns också matrisen i själva uppgiftsinstruktionen. På det sättet hade bedömningsmatriserna potential att fungera som stöttning eftersom de synliggjorde vad som ska utmärka en text på en viss betygsnivå (Jönsson & Svingby, 2007). Nedan diskuteras den skriftliga bedömningen av de texter som analyserades i kapitel sex.

För bedömning och betygssättning av uppgift 8 Essäskrivning - Makt och demokrati använde Hanna en bedömningsmatris hämtad från ett gammalt nationellt prov i svenska B där genreträffsäkerhet, innehåll och text-

användning (källor), disposition och sammanhang samt språk och stil bedömdes (se bilaga 7). Hedvigs text bedömdes motsvara kriterierna för godkänt på samtliga fyra bedömningsaspekter, och fick det sammanlagda betyget godkänd. Ingen ytterligare kommentar gavs av Hanna¹²². Till en del andra elevers texter gav Hanna en mycket kort egen kommentar: ”Du hittar inte riktigt formen för essän” är ett exempel.

Även till uppgift 10 Argumenterande text ingick en bedömningsmatrix med i själva uppgiftsinstruktionen. Eleverna fick alltså tillgång till den före bedömningen och därmed kunde den fungera stöttande för eleverna när de konstruerade sin text. I matrixen fanns formuleringar hämtade från det nationella provets bedömningsunderlag, men Hannas hade också omformulerat eller lagt till relevanta formuleringar för just denna uppgift. Hedvigs text ”Hårdare regler när det gäller abort!” bedömdes träffa alla utom ett kriterium på godkändnivå, samt ett på väl godkändnivå (VG -nivån är kursiverad i följande uppräknig):

- Texten är ett försök till en argumenterande text. Den kan publiceras efter viss bearbetning.
- Du för ett rimligt resonemang om ämnet.
- Följande delar finns med: rubrik, *intresseväckande inledning*, tes, argument, motargument, avslutning.
- Du följer någorlunda skriftspråkets regler.
- Du har ett så rikt ordförråd att dina tankar i stort framgår.
- Du har en disposition i din text så att ditt innehåll blir sammanhängande, relativt klart och överskådligt.

En ytterligare punkt ”Referat och ev. citat är rättvisande och har källhänvisningar” fanns i matrixen men var inte inringad, vilket kan tolkas som att Hedvig inte uppfyllt detta kriterium. Hanna markerar också brister i Hedvigs text genom att använda rättningsförkortningar som ”mb”, ”ff”, ”ordv”¹²³. Ingen egen sammanfattande eller avslutande skriftlig kommentar gavs av Hanna på denna text.

Till Uppgift 12 – Bokredovisning fanns en bedömningsmatrix med kriterier för G, VG och MVG redan i instruktionen:

¹²² Hedvig gjorde uppgiften i ett uppsamlingsheat i slutet av årskurs tre, vilket kan påverka Hannas benägenhet att ytterligare kommentera elevens prestation.

¹²³ Meningsbyggnad, formfel, ordval.

KAPITEL 7

Godkänd	Väl godkänd	Mycket väl godkänd
Du redogör för innehållet i boken	Du redogör för innehållet i boken och analyserar i viss mån detsamma	Du redogör för innehållet i boken och analyserar självständigt detsamma
Du redogör för gestalter i boken	Du redogör för gestalter i boken och analyserar i viss mån dessa	Du redogör för gestalter i boken och analyserar självständigt dessa
Du redogör för bärande tankar i boken	Du redogör för, granskar och värderar bärande tankar i boken	Du redogör för, granskar och värderar självständigt bärande tankar i boken
Du drar i viss mån slutsatser utifrån romanen	Du analyserar och tolkar de slutsatser du drar utifrån boken	Du jämför budskap och tankar i din lästa bok med andra böcker
Du säger något om språket i boken	Du gör en viss analys av språket i boken	Du gör en fyllig analys av språket
-----	Du använder litterära begrepp.	Du använder litterära begrepp med säkerhet
Du följer någorlunda skriftspråkets regler	Du följer skriftspråkets regler	Du analyserar och tolkar självständigt romanen i förhållande till den miljö, den tid och det samhälle där den uppstått
Du har ett så rikt ordförråd att dina tankar i stort framgår	Du har ett rikt ordförråd och dina tankar framgår klar och tydligt.	Du skriver fylligt och varierat med en självständig och personligt språkbehandling
Ev. citat är rättvisande	Ev. citat berikar resonemanget och är rättvisande	Referat och ev. citat berikar resonemanget, är synnerligen rättvisande och har passade källhänvisningar. Referat och källhänvisningar är smidigt infogade
Du har en disposition i din text så att ditt innehåll blir sammanhängande, relativt klar och överskådlig	Din text har en klar och tydlig disposition, som är tydligt markerad. Texten är sammanhängande: den röda tråden framgår tydligt, övergångar mellan styckena finns och meningar och satser binds ihop	Dina texter har en så klar och överskådlig disposition att den underlättar läsningen. Textbindingen fungerar väl på alla nivåer

För att bedöma elevernas texter markerade Hanna respektive elevs prestation i matrisen och la till en kort kommentar. Hedvigs text ”Stulen barndom”¹²⁴ bedömdes träffa alla utom ett kriterium på godkändnivå, samt ett på nivån väl

¹²⁴ Utdrag ur texten finns på s. 151.

godkänd¹²⁵. Texten fick följande kortfattade kommentar: ”Bra att du vågar relatera till dig själv”. Betyget på Hedvigs sammanlagda prestation blev godkänt. Helenas text om romanen *Äcklig* bedömdes träffa alla utom två av kriterierna på nivån mycket väl godkänd, och de två återstående på väl godkändnivå¹²⁶. Hanna kommenterade texten som en ”Välskrivnen redovisning”. Helenas sammantagna prestation bedömdes motsvara betyget Mycket väl godkänd. Också här markerar Hanna inne i elevernas texter med förkortningar som ”ff”, ”mb” och ”ordv”.

Uppgift 11 Novellanalys *Fettpärlan/Smycket* erbjöds alldeles i slutet av kursen, efter genomförandet av det nationella provet. Hedvigs lösning¹²⁷ gavs betyget godkänd, men Hanna gav inga andra skriftliga bedömningskommentarer, i vare sig den bedömningsmatris som ingick i instruktionen (se bilaga 5) eller med några egna kommentarer.

En sammanfattande analys av den skriftliga bedömningen i handelsklassen visar att Hanna systematiskt inkluderar matriser för olika betygssteg redan i instruktionerna, vilka därmed har potential att fungera som stöttning för elevernas textproduktion. Som visades i kapitel fem utgår Hanna från Skolverkets matriser, men de används inte rakt av, utan hon skriver om och försöker förklara och förtydliga vad de olika kriterierna innebär. Min tolkning är att hon försöker explicitgöra för eleverna redan innan de skriver vad som utmärker texter på olika betygsnivåer. Men bara för att Hanna försöker att konkretisera typiska drag för framgångsrika texter är det därmed säkert att alla elever därför förmår att producera texter på högre betygsnivåer. Bedömningsmatriserna kan hjälpa till att synliggöra utmärkande drag av uppgiftslösningar på olika nivåer, så att eleverna kan ’känna igen’ – identifiera dessa drag, men matriserna kan inte i sig garantera att eleverna kan omsätta kriterierna till en egen välfungerande text (jfr Bernsteins resonemang om *recognize* vs *realise* i Bernstein, 1990). Matriserna återanvänds ofta vid den skriftliga bedömningen av elevernas texter, då respektive elevs prestation markeras, och enbart mycket kortfattade egna kommentarer läggs till. Hanna är också den enda av lärarna som använder rättningsförkortningar, vilka förvisso kan vara informativa men samtidigt svåra att förstå för eleverna (Kronholm-Cederberg, 2009).

¹²⁵ Kriterium 4.

¹²⁶ Kriterium 5 och 6

¹²⁷ Utdrag ur texten finns på s. 144-145.

Hanna och handelseleverna om bedömning

I intervjuer eller under fältsamtal pratar Hanna inte spontant om betyg och bedömning, och det var inte heller något som jag specifikt frågade efter. Eleverna i handelsklassen blev aldrig intervjuade, utan fem av eleverna i klassen¹²⁸ svarade istället på en enkät kring kursen Svenska B där bedömning inte specifikt ingick i någon fråga. En av eleverna kommenterar dock att skillnaden mellan skrivandet i svenskämnet på grundskolan och gymnasiet ligger i just bedömningen ”Jag tycker att texterna bedöms strängare i gymnasiet och då har man ju blivit mer tvungen att utveckla sig, vilket var bra”.

Bedömningen i samhällsklassen

Samhällseleverna skriver och lämnar in flest texter, men alla texter bedöms och betygssätts inte. Vissa texter samlas in och läses av Sara främst för att hon skall få underlag kring vad eleverna tänker om undervisningen. Av de 18 insamlade texterna betygssätts nio texter med skalan IG-MVG, och tio, dock inte exakt samma, texter förses med en skriftlig slutkommentar. Till bedömningen av fem uppgifter som resulterar i relativt omfattande texter, används någon form av bedömningsmatris. I vissa fall finns denna matris redan med i uppgiftsinstruktionen. Saras skriftliga bedömning av elevernas texter blir av olika art, vilket jag tolkar som att hon söker efter en fungerande modell för bedömning. Hennes förhållande till färdiga bedömningsmatriser förefaller vara ambivalent. Matriser används inte till alla uppgifter och ibland är inte matrisens och Saras egna kommentarer riktigt synkroniserade. Ges beröm och högt omdöme i mallen så påpekas textens brister i Saras egna kommentarer. Dock kan denna bedömning ändå ha potential att fungera formativt, eftersom intentionen är att texters förtjänster och brister lyfts fram och tydliggörs för eleverna, och möjligheter ges eleverna att ta med sig lärarens kritik in i nästa skrivuppgift. I de texter som eleverna skrev när det nationella provet närmade sig märktes också att de normer som dominerar i bedömningsunderlag som Skolverket skickar ut i samband med det. Till exempel underkändes Stinas lösning på skrivuppgift 9b Språksociologi¹²⁹ på grund av att texten bedömdes vara otillräckligt genreträffsäker.

¹²⁸ De elever vars texter jag samlade in. En av de ursprungliga sex eleverna avbröt sina studier i den aktuella kursen under årskurs tre.

¹²⁹ Denna uppgift konstruerades också helt i det nationella provets anda.

Nedan visas hur Saras skriftliga bedömningskommentarer och betyg-sättning såg ut som gällde Stinas båda texter som analyserades i föregående kapitel. Till instruktionen till uppgift 5 *Älvkungen* bifogades en kopia på uppnåendemålen och betygskriterier från den nationella kursplanen för kursen svenska B. Tanken var att eleverna skulle ha det nationella styrdokumentet som stöd vid skrivandet, och att Sara skulle ha dokumentet som utgångspunkt vid bedömningen. Sara skriver på en kopia i en anteckning till mig: ”Pernilla! Det var den här eleverna fick då de fick uppgiften. Jag klarade dock inte av att bedöma efter den, pratade med eleverna, och de fick sedan ’Goethes Älvkungen Bedömning’ – dock fanns dessa mål i mitt bakhuvud som alltid”. Stina fick följande bedömningskommentarer på sin text utifrån mallen ”Goethes *Älvkungen* Bedömning”. Saras kommentarer står i kursiv stil:

- Inledning – *finns, passar till din text*
- Avslutning – *markeras, form av summering*
- Personlig analys/innehållsanalys – *bra, i tre steg, ”vrider och vänder” på det.*
- Stilanalys – *finns. Mer kan kommenteras här.*
- Analys med tanke på kontexten – *mycket av romantiken finns med. Är mer möjligt?*
- Diktens giltighet för vår tid – *att den alltid passar alla säger du. På samma sätt i alla tider?*
- Motiveringar – *jobbar du bra med*
- Övergångar mellan styckena – *texten är väl sammanhållen. Bra flyt och delarna hänger ihop.*
- Rubrik – *finns.*

VG/Sara

Saras kommentarer till de redan uppsatta avstämningspunkterna är relativt kortfattade. Av de nio bedömningsområdena rör fyra textens struktur, och de fem andra innehållet, främst då de olika slags analyser eleven skulle arbeta med. Stinas text får beröm för strukturen (rubrik, inledning, avslutning och övergångar), för motiveringar och för innehållsanalysen. De brister som Sara ser gäller stilanalysen, analysen av kontexten och diktens giltighet för nutiden. Punkterna Stilanalys och Analys med tanke på kontexten kommenteras så vagt att det är tveksamt om Stina får några tankar kring hur hon skulle kunna stärka dessa båda analyser. Saras återkoppling blir snarare summativ och ger mer av information om och motivation till kunskapsresultat än framåtsyftande

formativ bedömning. Förutom ovanstående skriftliga kommentar hade Sara också gjort några kortfattade markeringar inne i Stinas text. Ett stycke hade markerats som ”Intressant”, men också olika språkfel, gällande stavning, meningsbyggnad, tempus och ordval hade poängterats.

När det gäller frågeställningen huruvida skrivuppgiften och den skriftliga återkopplingen utvecklar Stinas skrivrepertoar gör jag antagandet att huvudtanken med denna uppgift inte är att utveckla elevernas skrivrepertoarer. Snarare är det kvaliteten på den litterära analysen¹³⁰ som är uppgiftens fokus. Som alltid visar eleverna prov på sin lingvistiska förmåga, och Stina tränar och utvecklar sin förmåga att självbärande skolgenretypiska analytiska texter med en fungerande struktur.

Iscensättningen av de båda uppgifterna 8b Insändare och 8c Debattartikel var sammanlänkad, så att uppgift 8b förberedde för 8c. Stinas lösning på uppgiften 8b var en insändare som diskuterade hur könsroller överförs till barn ”Vem klär våra söner i blått och döttrar i rosa?”. Sara betygsatte inte denna text men gav kommentaren ”Ett mycket aktuellt ämne i vårt ’genus-samhälle’, där alla säger sig vilja ha jämställdhet. Det skall bli spännande att se hur du går vidare med tesen i en mer omfattande och genomarbetad debattartikel”. I uppgift 8c Debattartikel bytte Stina dock ämne. Hennes text ”Ett slag för metoden PGD/HLA”¹³¹ kommenterades av Sara inne i texten på ett liknande sätt gjordes i lösningen på uppgiften om *Älvkungen*, det vill säga diverse språkliga fel markerades. Stinas text försågs också med följande skriftliga slutkommentar:

Du har en bra linje i din text. Du underbygger dina argument med relevanta källor, men ang. källförteckningen bör du bli tydligare. Du är lite för ”snäll” i din framtoning. I en debattartikel kan du gärna vara mer direkt, mer tydlig och ”gå på mer” – det gäller även rubriken! I den här texten finns en del ordval som sticker ut. Det är jättebra och du jobbar med ord och experimenterar med dem. Ha dock alltid i tanke att orden bör passa in i texten, ge ett enhetligt intryck + och inte vara varken för ”avancerade” eller för ”talspråkliga” tillsammans med övriga ord/övrig text. **G/VG**

¹³⁰ I intervju 1 berättar Sara att en av anledningarna till att denna skrivuppgift tillkom var att elevernas analyser av Tartuffe, uppgift 3, generellt sett varit undermåliga.

¹³¹ Texten behandlar debatten om reservsyskonmetoden. Utdrag ur texten finns på s. 146-47.

Till bedömningen av uppgift 8c saknades bedömningsmatris. Liksom texten om *Älvkungen* fick Stinas debattartikel beröm för sin struktur, och dessutom för att den var språkligt experimenterande. De brister som Sara pekar på gäller källhantering, genreanpassning - Stina är för snäll - och att den språkliga stilnivån svajar. Saras kommentarer har viss potential att fungera formativt för Stinas framtida skrivande. Stina får veta att hon behöver bli mer genreträffsäker, och vara mer uppmärksam på det ordval hon använder. Samtidigt är denna skriftliga bedömningskommentar summativ och motiverar det kunskapsresultat, det vill säga det betyg som Sara ger texten.

Sara och samhällseleverna om bedömning

Sara beskriver arbetet med att bedöma elevtexter som frustrerande och tidskrävande. Det är svårt att få eleverna att vilja ta till sig råd och kommentarer, och orka jobba med dem. Hon uppfattar eleverna som betygsorienterade ” [...] dagens gymnasieskola kan man inte ge eleverna en uppgift och säga ’jag skall inte sätta betyg på den’ - samma som då behöver jag inte göra den... frågar ofta skall du ha in det eller... ska du sätta betyg på det, eller?” (intervju 1). Sara är skeptisk till att använda bedömningsmatriser, samtidigt som hon känner sig tvingad att arbeta utifrån sådana:

Vi har starka direktiv om att eleverna skall vara medvetna och att uppgifter ofta eller helst skall vara försedda med betygskriterier, så att eleven innan de lämnar ifrån sig uppgiften vet vad som förväntas... undrar om det är så bra alltid...[...vi har det på SP's arbetsplan och verksamhetsplan att eleven skall vara medveten om betygskriterier, att man skall ta upp dem och gå igenom dem... helst till uppgiften också... jättekluven till det också...(intervju 1).

Sara kommenterar också det responsarbete mellan elever som hon den enda av studiens fyra lärare har för vana att iscensätta under svensklektioner. Hon berättar om sin ambition att eleverna skall ha utbyte av varandra, men menar samtidigt att det är problematiskt (jfr Hoel, 2001):

Det blir utbyte men aldrig utveckling... de fastnar hur mycket verktyg och redskap jag än ger dem[...] tycker inte att de vågar ge kommentarer som kan leda till utveckling[...]fastnar i att man kan sätta punkt där[...] jättesvårt att få dem att tänka på andra saker som är viktigare för texten (intervju 1)

Vid ett andra tillfälle berättar Sara om ett annat dilemma med kamratrespons. När eleverna arbetade med uppgiften 8c Debattartikel och testade tes och

argument med varandra upptäckte hon texter där argumenten i själv verket inte var argument, vilket kamratrespondenter inte uppmärksammat (fältsamtal i maj 2009).

I en av intervjuerna med samhällseleverna¹³² när jag bad dem att kommentera och reflektera över skrivundervisningen i svenska under gymnasiet, kom frågan om bedömning och betygssättning upp utan att jag specifikt frågade om det. Eleverna visade sig ha många starka åsikter om bedömningen och betygssättningen i kursen. De berättade upprört att de upplevde att kraven som ställs på elevers prestationer i svenska på gymnasiet ser väldigt olika ut, både när man jämför med andra program eller med andra skolor, men också vid närmare jämförelser. Som exempel angavs parallellklassen där svenskläraren inte uppfattades ställa lika höga krav på elevernas prestationer som Sara. Elever kände att förutsättningarna var orättvisa, när det var avsevärt lättare att få betyget mycket väl godkänd i vissa klasser, eftersom det därmed kunde bli lättare att komma in på högskolan, något som samtliga intervjuade samhällselever säger sig planera för. Sara upplevdes som en väldigt duktig lärare med en krävande undervisning. Eleverna menade att de lärt sig mycket under svenskan, men att det samtidigt kändes orättvist att det verkade vara mycket lättare att uppnå ett högre betygen för någon annan lärare.

Det råder en samstämmighet bland eleverna i samhällsklassen att kursen svenska B är den mest krävande på gymnasiet vad gäller arbetsbelastning och svårighet att få högsta betyg. ”Det är svårt därför att man inte kan plugga sig till ett MVG i svenska, det handlar mycket om egen erfarenhet, sådant som rör ens eget liv” menar Stina. Sigge hävdar att de i andra ämnen, till exempel samhällskunskap och religion, har erbjudits inlämningsuppgifter som resulterat i relativt omfattande texter, men att det i dessa ämnen är mycket lättare att få det högsta betyget ”bara man följer betygskriterierna - så är det inte alls i svenskan”. Hans upplevelse är att ”allt” vad gäller de texter som man skriver i svenskan måste ligga på nivån mycket väl godkänd, både innehåll och form, alltifrån hur texterna disponeras, indelning, avslutning, stavning, vokabulär till det innehåll som texterna diskuterar. Stina och Sigge sätter här ord på det kulturella kapitalets betydelse för att nå framgång i modersmålsämnet, som huvudsakligen beror på ämnets beskaffenhet: dess vertikalitet

¹³² Intervju 1 med tre elever, däribland Stina.

med horisontell kunskapsstruktur¹³³ (Christie & Macken - Horarik, 2007) och på det faktum att undervisningen, inte minst vad gäller skrivande, ofta är implicit¹³⁴.

Bedömningen i naturklassen

Samtliga lösningar på de sex skrivuppgifternasom erbjöds i naturklassen betygsattes med skalan icke-godkänd – mycket väl godkänd, men uppgifterna bedömdes och kommenterades på delvis olika sätt. De två traditionella frågasvar-proven poängsattes, och poängen omvandlades sedan till ett betyg. Uppgift 1 Rapport – språksociologi gav Niklas kortfattade kommentarer inne i rapporttexten och satte två betyg: ett för innehåll och språk med skalan icke godkänd – mycket väl godkänd, och här fick ingen text ett lägre betyg än väl godkänd. Det andra betyget gällde hur väl strukturen för vetenskaplig rapport följdes, och här användes skalan 1-5. Eleverna bedömdes inte individuellt eftersom uppgiften utfördes på gruppnivå. I stället blev varje rapporttext betygsatt.

De tre återstående texterna bedömdes utifrån bedömningsmatriser, som kompletterades med Niklas komentater. Uppgiften 2 Allegori - en förtäckt samhällsskildring var ett återanvänt nationellt prov, där även bedömningsmatrisen återbrukades. Dessutom gav Niklas en egen kort kommentar. Uppgift 4 *Candide* bedömdes utifrån en matris med kriterier för betygsstegen godkänd, väl godkänd och mycket väl godkänd (se bilaga 8) där elevens prestation ringades in. Dessutom gavs en kortfattad kommentar från Niklas¹³⁵. Ninas text fick följande bedömning:

VG- språket är klart varierat och i stor sett korrekt

MVG – analysen och tolkningarna är självständiga och insiktsfulla

VG+MVG – motiveringarna är välgrundade

Bra analys överlag. Språkligt ganska bra, även om det ibland upplevs lite slarvigt.

VG+

¹³³ Se kap 3 s. 53ff

¹³⁴ Se diskussionen i kap 2 s. 25ff.

¹³⁵ Niklas formuleringar i kursiv.

Analys och språklig nivå kommenteras av Niklas vilket redan är gjort i de inringade kriterierna. Därmed tillför inte lärarens egna kommentarer mycket ny information, utöver att Niklas uppfattade språket som ”lite slarvigt”.

Till uppgift 5 Tidningsprojektet användes en matris¹³⁶, med betygskriterier för stegen godkänd, väl godkänd och mycket väl godkänd hämtad från Skolverkets bedömningsunderlag för texter skrivna inom det nationella provet. Elevernas prestationer ringades in i matrisen, och därmed liknar bedömningen av denna uppgift den som gjordes av uppgiften 4 *Candide* ovan. Nina fick följande skriftliga bedömning för sitt reportage om en präst som vägrar viga samkönade par¹³⁷:

VG⁺ – texten är i stort sett färdig att publiceras i det tänkta sammanhanget

VG/MVG – texten är sammanhängande och väldisponerad (samma kriterium för VG och MVG).

MVG – elevens resonemang/skildring av temat är insiktsfullt och engagerande.

VG⁺ - språket är klart, varierat och i stort sett korrekt. Stilen är anpassat till situationen.

Bra närvarokänsla i reportaget som jag också tycker är väldisponerat med en bra inledning och avslutning. Språkligt överlag bra, men bl a en del talspråkliga inslag som drar ner helhetsintrycket (vårat, utav). Använd "utav" i t ex sammanhang t ex "utav bara helvete" annars undvik det"

Texten saknar ett sammanvägt betyg. Niklas kommentarer (i kursiv) är även här kopplade till kriterier från Skolverkets bedömningsmatris för det nationella provet. ”Texten är sammanhängande och väldisponerad” blir i Niklas formulering ”väldisponerat med en bra inledning och avslutning”, ”elevens resonemang/skildring av temat är insiktsfullt och engagerande” blir till ”bra närvarokänsla”, som är ett kännetecken för genren reportage. ”Språket är klart etc” kommenterar Niklas som ” Språkligt överlag bra, men bl. a en del talspråkliga inslag som drar ner helhetsintrycket”. Niklas omformulerar alltså Skolverkets skrivningar och konkretiserar sin positiva bedömning av textens disposition genom att berömma inledning och avslutning, och kritisera förekomsten av talspråkliga vändningar.

¹³⁶ Matrisen visas på s. 132

¹³⁷ Delar av texten finns på s. 167-168

Den sammanfattande analysen av den skriftliga bedömningen av naturelevnas texter är att betyg enligt gängse betygskala sätts på samtliga sex texter. När elevers självbärande texter bedöms använder Niklas bedömningsmatriser där elevernas presentationer markeras utifrån Skolverkets kriterier, som Niklas också kryddar med egna kommentarer, vilka i hög utsträckning är omformuleringar av Skolverkets skrivningar, där både beröm ges och brister påpekas. Niklas återkoppling ger främst besked om kunskapsresultat, även om några kommentarer har potential att fungera formativt framåtsyftande.

Niklas och naturelevna om bedömning

Som tidigare nämnts ställdes inga specifika frågor om bedömning och betygsättning men ämnet kom ändå upp i flera intervjuer, både med lärarna och eleverna. Niklas berättar att han enbart bedömer elevernas texter summativt. På frågan om hur eleverna arbetar med skrivandet och hur text-respons ges, svarar Niklas:

Jag samlar inte in texterna förrän de är klara... ger inte respons under resans gång, det känner jag att det hinner jag inte[...]jag sår ett frö också ger de mig limpan... ingen tittar på dem[texterna] där emellan – inte jag i alla fall. De levererar ett arbete efter att de fått instruktionen... tidsbesparande helt enkelt, om lämnat utkasthade kanske velat men känner att det hinner jag inte (intervju 1)

Niklas ger också uttryck för andra tankar kring bedömningen av elevernas texter. Han berättar att han har slutat erbjuda skrivuppgifter där elever skriver i fiktiva genrer, till exempel novell, eftersom dessa texter är så svårbedömda. Om uppgift 1 Rapport – språksociologi säger Niklas att han anser den vara mindre värdefull i betygshänseende eftersom han inte kan göra någon individuell bedömning på rapporterna. I stället är denna uppgift ”mest är till för elevernas skull” (intervju 2). Detta yttrande tolkar jag i enlighet med vad tidigare forskning pekat på – att det främsta syftet med elevers texter är att ge lärarna underlag för betyg och bedömning, snarare än utgöra underlag för formativ bedömning.¹³⁸

Niklas uppfattar naturelevna som mycket betygsorienterade: ” [...]därför de är här”(intervju 1), vilket bekräftades i gruppintervjun med eleverna. Nisse resonerar enligt följande:

¹³⁸ Se kap 2 s. 34 ff.

[...] i konflikten mellan budskap och form så insåg jag ganska sent, någon gång under tvåan, att man inte behöver mena det man skriver, man behöver inte ha upplevt det man skriver..... säger nå't lite allmänt om natur alltså... man har ganska lätt att 'säga upp sig själv alltså', så länge det blir ett bra resultat så kan jag trampa ganska mycket på mig själv och säga att jag har en åsikt som jag inte har, så länge jag får ett bra betyg så gör jag vad som helst för det.. medan en estet kanske skulle stå för en egen åsikt, kanske... (gruppintervju med naturelever).

Eleverna understryker i intervjun att de är mycket medvetna om att alla inlämnade texter blir bedömda och betygsatta, vilket upplevs som stressande (jfr Parmenius Swärd, 2008). Därför efterfrågar flera av dem tillfällen att enbart få öva skrivande, utan att texterna blir summativt bedömda.

Sammanfattande diskussion av textbedömningen

En sammanfattande analys av lärarnas skriftliga bedömning och betygsättning är att den framstår som en relativt heterogen verksamhet. Lärarna i de fyra klasserna försöker i olika grad arbeta formativt och ge återkoppling för att eleverna skall kunna utveckla sitt skrivande, samtidigt som de vill arbeta tidsbesparande. Skolverkets bedömningsmatriser, som distribueras i samband med det nationella provet i svenska B, är flitigt använda artefakter i tre av studiens fyra klasser, både som en del i själva uppgiftsinstruktionen och sedan vid bedömningen av elevernas texter. Eftersom matriserna i hög utsträckning ersatt praktiken med att i efterhand korrigera i elevernas texter (jfr Löfqvist, 1988; 1990), framstår de nästan vara svensklärarnas nya 'röda penna'. Ibland används Skolverksmatriserna rakt av, och ibland presenteras de i bearbetade versioner. I handelsklassen blir de som mest anpassade och explicitgjorda, för att passa elevgruppen i fråga. I elklassen används matriserna inte alls.

Drygt hälften av de elva texter som eleverna i elklassens skriver och lämnar in blir betygssatta – de andra bara avböckade. Signifikativt för bedömningspraktiken i denna klass är avsaknaden av bedömningsmatriser eller andra uttalade kriterier för vad som skall utmärka en text på en viss betygsnivå. Eleverna får inte någon skriftlig information om hur de texter som skall produceras skiljer sig åt på olika betygsnivåer. Detta blir alltså inte uttryckt på ett explicit sätt vilket blir fallet i de tre andra klasserna. I de fall Eva skriftligt kommenterar elevernas texter, utöver att de ges ett specifikt betyg, är kommentarerna relativt lakoniska, och mer av en uppmuntrande karaktär,

vilket forskning har visat vara problematiskt och i vissa fall kontraproduktivt (Bergman-Claeson, 2003). Det huvudsakliga syftet med skrivandet i elklassen framstår vara regulativt, och då blir också bedömningen av elevernas prestationer sekundärt. Texterna som eleverna producerade ligger inom den horisontella diskursen, som vanligen inte blir bedömd (Bernstein, 1996; 2000). Slutsatsen blir att det är svårt att se att bedömningspraktiken i elklassen bidrar till att eleverna utvecklas som skribenter.

Handselevernans samtliga 14 texter blir betygsatta, och till många skrivuppgifter ingår en till viss del specialanpassad bedömningsmatris redan i uppgiftsinstruktionen. På detta sätt explicitgörs texters utmärkande drag på olika betygsnivåer, något som är särskilt viktigt för elever på yrkesförberedande program, eftersom de i många fall kan antas sakna ett språkligt kulturellt kapital i form av en väl elaborerad kod (Bernstein, 1971) i jämförelse med elever på studieförberedande program. Matriserna har potential att fungera som stöd för hur eleven skall strukturera sin text, och synliggör som målet för skrivuppgiften. Matriserna återanvänds sedan vid bedömningen av elevernas texter, genom att elevens prestation markeras i mallen. Ibland kommenterar Hanna kortfattat elevernas uppgiftslösningar, i andra fall återlämnas texter till eleverna utan lärarkommentar. Inte heller ges handselevern någon skriftlig återkoppling under skrivprocessen, vilket hade kunnat stötta utvecklingen av deras skrivrepertoarer ytterligare. Hanna nämner inte att skolledningen ställer krav på att eleverna skall få ut betygskriterier på förhand - men hennes undervisning tillmötesgår detta krav på transparens.

I samhällsklassen betygssätts drygt hälften av de 18 inlämnade texterna. Saras sätt att systematiskt länka samman vissa skrivuppgifter, som till exempel uppgifterna 8a-8c, gör att bara den slutgiltiga texten, i detta fall debattartikeln, blir summativt bedömd, medan skrivandet och bedömningen av de förberedande texterna fungerar formativt. Sara har anammat skolledningens krav på transparens för eleverna och använder därför i relativt hög utsträckning bedömningsmatriser både i instruktioner och som instrument vid bedömning, men känner sig ambivalent inför bruket av dessa. Känslan är att matriserna begränsar bedömningskommunikationen med eleverna. Därför kompletterar Sara ofta matriserna med egna kommentarer.

Samtliga sex texter som skrivs av natureleverna betygssätts. Bedömningen av de tre mer omfattande texterna görs utifrån Skolverksmatriser, som kompletteras med Niklas egna relativt kortfattade kommentarer. I naturklassen anammas också de krav som artikuleras från skolledningen på Skogsvalla-

gymnasiet, att elever i samband med att en uppgift ges, skall få kännedom om vad som utmärker en uppgiftslösning på olika betygsnivåer. För att sådana matriser skall fungera formativt på ett mer optimalt sätt behöver dock elever få återkoppling under resans gång. I naturklassen fungerar de snarare summativt, som utgångspunkt för att ge besked om kunskapsresultat.

En annan slutsats som kan dras av den studerade bedömningspraktiken är att i realiteten används olika betygsskalor i de fyra klasserna. I naturklassen sätts mycket sällan lägre betyg än väl godkänd på elevernas texter, vilket gör att skalan väl godkänd – mycket väl godkänd kan sägas utgöra den egentliga betygsskalan. I samhällsklassen används hela spannet icke godkänd – mycket väl godkänd, likaså i handelsklassen. I elklassen handlar det för eleverna i stort om att få ett godkänt betyg eller inte på sin text. För att spetsa till resonemanget - medan Niklas anser att alla texter skall bedömas och betygsättas, eftersom anledningen till att natureleverna överhuvudtaget studerar på gymnasiet är för erövra högsta möjliga meritpoäng antar Eva att eleverna inte är intresserade av högre betyg än godkänt. Elevintervjuerna visar tydligt att eleverna på de båda studieförberedande programmen är mycket meritokratiskt orienterade. Fastän inga frågor kring betyg och bedömning fanns med i min intervjuguide (se bilaga 9) blev det uppenbart att de ville diskutera denna för dem betydelsefulla aspekt av skrivundervisningen.

Elevernas texter – mer än underlag för bedömning

Som beskrivits ovan, och i enlighet med vad tidigare forskning visat, används elevernas producerade texter främst som underlag för lärarnas bedömning och betygsättning. I denna studie framstår skrivandet för eleverna på elprogrammet också som ett regulativt instrument där skrivandets syfte blir att sätta press på dem att var produktiva under lektionstid (jfr Korp, 2012). Men det finns också exempel i materialet, framför allt i de båda klasserna på studieförberedande program, som visar att elevernas texter kommer till vidare bruk än enbart som betygsunderlag. Detta vidare bruk av elevernas texter är en del av skrivundervisningserbjudandena, eftersom det har potential att bidra positivt till elevernas skrivutveckling när deras texter blir till kommunikativa handlingar (Berge, 1988), som sker då fler än den bedömmande läraren läser deras texter.

Textbruket i naturklassen

I naturklassen används fyra av de sex texterna enbart som betygsunderlag för Niklas. Det är de tre proven som rör litteraturhistoria och klassiska verk samt uppgift 2 Essäskrivning Allegori – en förtäckt samhällssatir, vilket är ett gammalt nationellt prov som återanvänds. Två uppgifter, eller snarare de texter som produceras i samband med dessa, nr 1 Språksociologiuppgiften och nr 5 Tidningsprojektet, används också på annat sätt. Språksociologiuppgiften var en gruppuppgift, som eleverna arbetar med under två månader under hösten i årskurs två. Undersökningar utfördes och rapporter skrevs av eleverna gemensamt i grupper. De färdigskrivna rapporterna användes sedan för att inkulturera seminarieförfarande i natureleverna. Niklas beskriver syftet med uppgiften "... för det som komma skall" och att uppgiften framför allt var "...till för deras [elevernas] egen skull" (intervju 2).

Ur fältanteckningar från lektionsobservation 3 Rapportseminarium:

Klassrummet är möblerat med bänkar uppställda så att det liknar ett konferensbord. Det finns åtta sittplatser – fyra för respondenter och fyra för opponenter placerade så att man sitter mot varandra. Resten av eleverna sitter upplugna på omgärdande bänkar. Den första gruppen sätter sig snabbt.

Niklas agerar seminarieledare och börjar med att fråga om respondenterna har något att anföra innan man sätter i gång. En av respondenterna tillstår att det finns upprepningar, att tabell 2 är förvirrande och det finns mindre fel i metodavsnittet. En annan respondent pekar på att man upptäckt ett felaktigt ordval – anständig i stället för omständlig, och Niklas spänner skämtsamt ögonen i opponentgruppen och frågar: "Hade ni inte lagt märke till det?". Sedan tar opponenter över ordet. En elev sammanfattar kort rapportens syfte, metod, resultat och diskussion. Därefter frågar Niklas respondenterna om de är nöjda med sammanfattningen. Sedan vidtar en fingranskning av rapporten.

Under lektionen ventilerades fyra rapporter enligt gängse seminariemönster. I mina reflektionsanteckningar har jag skrivit angående stämningen i klassrummet:

Lite studentikos atmosfär (ironi, unisona skratt, 'alla' fattar vad som är roligt), slags gemenskap mellan eleverna och Niklas, samtidigt som eleverna uppträder som ungdomar brukar göra: småpratrar under seminarierna, applåderar, hejarop. Känns inte nördigt eller betygshetsande. Niklas behöver inte hålla i alla trådar utan kan förlita sig på att eleverna fixar att genomföra seminariet.

KAPITEL 7

Niklas är också mycket nöjd med hur eleverna genomförde seminariet (fältanteckning lektionsobservation 3). Det sätt på vilket elevernas rapporttexter brukas i detta sammanhang blir att förbereda eleverna för deras förmodade framtida högskolestudier där denna typ av seminarieverksamhet kan antas komma bli vanligt förekommande.

Den andra skrivuppgiften som resulterar i att naturelevernas texter får en ytterligare funktion än att tjäna som bedömningsunderlag, är uppgift 5 Tidningsprojektet. Uppgiften kom till stånd eftersom eleverna framfört önskemål om att arbeta med en tidning, vilket gjorde att Niklas, ”på grund av elevernas engagemang” gav eleverna ett reellt inflytande och lade in uppgiften inom kursens ram (fältanteckning från lektionsobservation 6). I projektet arbetade eleverna gruppvis. Klassen var indelad i fyra grupper om ungefär sju elever, som på en liten redaktion, fast alla elever skrev varsin artikel eller reportage. Niklas ger bakgrunden när jag är med och observerar:

Niklas berättar att grupperna bestämmer agenda för sin tidning, politisk hemvist, vilka texter som skall skrivas, och vem i gruppen som skriver vilken text. Två lektioner gavs till eleverna för att diskutera dessa frågor. Tidningsprojektets övergripande tema är mänskliga rättigheter. Arbetssättet är att betrakta som grupparbete – eleverna skall bolla idéer med varandra, men var och en skriver sin text.

Vi går in i datasalen där eleverna sitter och jobbar. En del läser artiklar om sitt ämne, några skriver ledare, ett mindre antal är inne på msn och YouTube, och någon av dem försöker att dölja sina förehavanden när jag går runt. Ämnen som jag ser när jag för mig bland eleverna till exempel barnarbete kopplat till klädindustri, trafficking, hemlöshet, ensamkommande flyktingbarn och frågor som rör religionsfrihet. Det råder som vid tidigare observationer i denna klass en, som jag uppfattar det, avslappnad och allmänt trevlig stämning mellan eleverna och gentemot Niklas. Eleverna arbetar på medan Niklas och jag cirkulerar. Niklas får frågan hur personlig en debattartikel kan vara, och jag stannar till hos två tjejer som vill ventilerat etiken med att ’wallraffintervjua’ en, som de misstänker, homofob präst i ett närbeläget samhälle (ur fältanteckningar från lektionsobservation 6).

Under denna lektionsobservation berättar Niklas att eleverna längre fram skulle ges möjlighet att diskutera varandras texter och som avslutning på tidningsprojektet planerades elevernas samtliga texter skulle sammanställas till en tidning. Vid ett fältsamtal som gjordes två månader efter lektionsobservation 6 bekräftade Niklas att en lektion ägnats till att eleverna läste och kommenterade varandras texter. Iscensättningen av denna skrivuppgift

signalerar ett slags vuxenhet och kollegialitet och bidrar sannolikt till att hos natureleverna höja motivationen att producera välfungerande texter.

Textbruket i samhällsklassen

Eleverna i samhällsklassen skrev flest texter och det är också i den klass där texterna kommer till användning på flest sätt, utöver att ge Sara underlag för bedömning och betygsättning. En förklaring till den relativt stora mängden insamlade texter är att Sara klart uttalat¹³⁹ att hon är intresserad av elevernas tankar kring svenskundervisningens innehåll och form – deras gemensamma verksamhet - och att hon, delvis i alla fall vill, planera och kalibrera undervisningen, efter elevernas tankar och upplevelser. I många skrivuppgifter utgör elevernas erfarenheter och egna tankar delar av innehållet¹⁴⁰.

Några av samhällselevernas texter används i klassrummet som underlag för elevernas muntliga framställningar. Det gäller Uppgift 1a Talkort där eleverna skall presentera sin erfarenhet av litteraturläsning för varandra, och för Sara, samt de tre uppgifter där PM skrivs. Flera av de texter som skrivs av eleverna i samhällsklassen används för responsgivning mellan eleverna, vilket gör att texterna skapar en gemensam verksamhet mellan eleverna, och inte bara mellan elever och lärare. Sara berättar om Uppgift 5 *Älvkungen* (fältsamtal april 2009) att eleverna under själva skrivandet av den slutliga uppgiften, diktanalysen, gav varandra respons, och att hon själv avstod att ge återkoppling under arbetets gång eftersom det var själva analysförmågan som skulle bedömas i uppgiften – och att det kan bli problematiskt om man som lärare så att säga lägger orden i munnen på eleverna. Här belyses problematiken för lärare att samtidigt vara ”hjälpare” och bedömare. Även under arbetet med uppgift 8c Debattartikel gav eleverna varandra respons, och testade hur långt tes och argument höll. Sara berättar också att hon uppmanade eleverna att arbeta med kamratrespons under skrivandet av de texter som blev produkter av Uppgift 7b Skolresetexterna resereportage/krönika/kåseri (fältsamtal maj 2009). Ett urval av dessa texter publicerades på Skogsvallagymnasiets hemsida, till vilka Sara själv hade skrivit en introducerande text. Sara berättar om hur en av eleverna reagerat, och att hon skulle vilja ge eleverna fler möjligheter att offentliggöra sina texter:

¹³⁹ Se s. 125 I intervju 1 säger ju Sara ”vill att de ska vara med och ta del av planering och undervisning... hur de vill ha det...”.

¹⁴⁰ se översikt över skrivuppgifterna i kap 5, s.116ff.

Blev så där... wow! Skall jag vara med verkligen... nu har mamma läst om... något som vi verkligen har pratat om och som jag gärna skulle komma längre med... mer möjlighet att skriva mer offentligt... klick mest för dem som blev utvalda men även för klassen också, klassen i fokus... kommit lite signaler från övriga skolan...(Sara, intervju 2)

Samhällselevernas texter, produkterna av uppgift 7b, kommer alltså till användning på tre sätt - under skrivprocessen för kamratrespons, efter textproduktionen när ett urval publiceras på skolans hemsida, och som bedömningsunderlag för Stina.

Textbruket av texter på de båda yrkesförberedande programmen

Vid analysen av transkriptionen av de båda intervjuerna som gjordes med Hanna och fältanteckningar från lektionsobservationer i handelsklassen, framträder få data om eventuellt bruk av handelselevernas texter, utöver tjäna som betygsunderlag. Texter som blir produkter av uppgift 11 Lyrikfördjupning användes dock som underlag för elevernas individuella muntliga presentationer en poet eller låtskrivare, som gjordes inför klasskamraterna. Som jag tolkar mina data jobbade Hanna inte med att låta eleverna ge respons på varandras texter, utan skrivandet i handelsklassen var individuella projekt. Det gör att texternas bruk främst blev att tjäna som betygs- och bedömningsunderlag för Hanna. Däremot fungerade de texter eleverna skrev på svensk- lektionerna inom de ämnesövergripande temaområdena Europaprojektet, Makt och demokrati och Miljöhotellet som mer än bedömningsunderlag för svenskläraren. Dessa texter behandlades kollektivt, när de utgjorde underlag för temaredovisningar inför hela klassen, och andra lärare.

Liksom för handelsklassen finns få data som visar att elevernas texter användes på annat sätt än som underlag för betygssättning, eller som ett regulativt instrument. I någon mån kan innehållet i uppgift 3 I stället för en bokrecension sägas komma till användning i klassrummet. Medan en grupp elever skrev sina texter genomförde Eva boksamtal med en annan. På det sättet brukades innehållet, det vill säga den lästa boken, men inte den skriva texten. Eva förblir den enda mottagaren och läsaren av elevernas texter.

Sammanfattande diskussion av textbruket i de fyra klasserna

Genom att synliggöra och diskutera texternas bruk utöver funktionen som underlag för lärarnas bedömning och betygsättning, menar jag att både villkoren för elevernas möjlighet att utveckla sina skrivrepertoarer och lärarnas syn på eller föreställning om eleverna framträder.

Eleverna på de båda studieförberedande programmen bjuds in som medskapare av undervisningen och insocialiseras i en vuxenvärld i en annan utsträckning än eleverna på de båda yrkesförberedande programmen. I de båda klasserna på studieförberedande program, naturklassen och samhällsklassen, brukas en del av texterna som ett slags medel för eller i den gemenskapsbyggande verksamheten i klassrummet (jfr *learning community*, Lave & Wenger, 2005). I samhällsklassen läser eleverna varandras texter och ger respons. Sara tillskriver eleverna viss kompetens att ge återkoppling på varandras texter, men medger att det inte är problemfritt med elevrespons. Sara använder också elevers texter för att kalibrera undervisningen.

Det finns också en form av framtidsperspektiv i hur några av de skrivuppgifter som erbjuds på de båda studieförberedande programmen används. I naturklassen iscensätts två ”som-om”-verksamheter. Under rapportseminariet är det som om vi befann oss på universitetet, och under tidningsprojektet som om arbetet pågick på en tidningsredaktion. Tidningsprojektet tillkom därför att natureleverna framfört önskemål om att arbeta med en sådan. De tillåts öva visst inflytande och bjuds in till samverkan (jfr Hjelm, 2012; Rosvall, 2012). Dessa båda uppgifter lyfts också fram av natureleverna som roligast och mest givande att arbeta med. Om Språksociologiuppgiften med det efterföljande seminariet säger Nisse ”Den var intressant, vi jobbade i grupp och arbetet var ganska fritt... seminariet var väldigt givande och kändes proffsigt. Nathalie kommenterar Tidningsprojektet med att ”Det var jättekul, man fick skriva och jobba i grupp. Det blev som att man kände ett ansvar för de andra i gruppen att det skulle bli en bra text” (intervju med natureleverna). Dessa elevresonemang ger en kompletterande bild av naturelever som i forskningen främst beskrivits som individualistiska och meritokratiskt orienterade (Beach, 1999; Bergman, 2007; Bergman-Claeson, 2003).

I samhällsklassen används flera av texterna för att skapa en gemensam verksamhet under svensklektioner, främst när eleverna jobbar med kamratrespons, men också när elever för varandra, utifrån sina skrivna PM, berättar

KAPITEL 7

om olika ämnen. Eleverna i samhällsklassen antas av Sara vara intresserade av varandras skrivande. Några av samhällseleverna får dessutom sina texter publicerade på skolans hemsida, vilket gör att fler personer än klasskamrater och Sara blir läsare av dem. Sara använder också vissa av de insamlade texterna för att kalibrera undervisningens upplägg och innehåll, och ger därmed legitimitet till elevernas tankar om den erbjudna undervisningen.

I de båda klasserna på yrkesförberedande program får elevernas texter den huvudsakliga funktionen att utgöra underlag för betyg och bedömning eller som i elklassen, också fungera som ett regulativt instrument. I denna klass utgör ungefär hälften av de insamlade texterna inte underlag för lärarens bedömning, utan dessa elevtexters syfte blir snarare regulativt. Eleverna skall hållas sysselsatta med att skriva texterna, som sedan prickas av. I handelsklassen används ett antal texter som redovisningsunderlag inom ämnesövergripande projekt – i övrigt brukas de som bedömningsunderlag för Hanna.

Kapitel 8. Det nationella provet – skrivundervisningens nav

Evelina fortsätter sina frågor: ”NP är inte betygsgrundade, eller?”
Eva svarar: ”Jo, det är det, skrivförmåga, tal- och presentationsförmåga. Svenska B innehåller också annat, t ex litteratur. Nu skall ni visa hur bra ni har blivit... kronan på verket... så är det”. (Fältanteckning från lektionsobservation 7 Förberedelse av NP)

Detta sista resultatkapitel behandlar skrivdelen inom det nationella provet i kursen svenska B. Initialt förs ett resonemang om provets möjligheter och problem. Därefter följer en presentation och diskussion av provet som aktualiserades under vårterminen 2010. Efter det beskrivs och analyseras provets förberedelse och genomförande i de fyra klasserna. Kapitlet avslutas med en jämförelse mellan erbjuden skrivundervisning under den aktuella kursen och de krav som det nationella provet, samt med en diskussion om vilken roll prövningen haft för lärarnas skrivundervisningsupplägg under hela kursen.

Som redan konstaterats i avhandlingens första kapitel läggs allt större fokus vid att mäta elevers prestationer. Nationella prov i fler ämnen och årskurser drabbar, eller gynnar, svenska elevers lärande. Av flera skäl finns en stark tro på test som nationella prov. De antas kunna styra inriktningen på undervisningen, och betyg börjar alltmer misstänkliggöras som trovärdiga mätverktyg av elevers förvärvade kunskaper i den marknadsutsatta svenska skolan. Samtidigt finns varningssignaler om risken för ’teaching for the test’ (Au, 2009; Lundahl, 2010) - att lärare i allt högre utsträckning riktar undervisningen mot att eleverna i första hand skall klara proven, på bekostnad av att eleverna utvecklar en djupare förståelse av vad som skall läras. I stället finns risk för att lärandet kan kännas oreflekterat och mindre meningsfullt.

Det nationella provets möjligheter och problem

Borgström (2010) kallar skrivdelen i det nationella provet i svenska B för ”skrivundervisningens milstolpe” eftersom denna prövning avslutar den sista

obligatoriska svenskkursen på gymnasieskolan och markerar övergången till ett deltagande i vuxensamhällets skriftsamhälle (s.134). Borgström ser prövningens funktion som dubbelt - både kontrollerande och didaktiskt främjande, och som ett slags second opinion om elevernas prestationer (Borgström, 2014). Skolverket legitimerar denna prövning, liksom hela det nationella provsystemet med att det bidrar till ökad måluppfyllelse och visar på elevernas starka och svaga sidor. För lärarna syftar proven till att konkretisera kursmål och betygskriterier, och Skolverket hävdar att det nationella provsystemet uppskattas av lärare, eftersom proven upplevs vara ett gott stöd vid bedömning och betygssättning (Skolverket, 2009a).

Likväl riktas kritik mot denna prövning. Problem som lyfts fram är att Skolverket undviker att explicitgöra de antaganden som görs om skrivförmåga och text, och som deras provverktyg vilar på. Proven har en tydlig genreproblematik som har sin grund i att Skolverket inte deklarerar sin syn på vad som konstituerar provens olika genreerbjudanden, och vad som skiljer de olika genreerna åt (Borgström, 2012, s. 209). Det finns också en problematik med de kommunikationssituationer som eleverna skall föreställa sig. Skrivuppgifterna som erbjuds innebär att eleverna skall låtsas kommunicera med en specifik läsekrets eller en tänkt allmänhet, samtidigt som de är mycket medvetna om att de skriver för lärare som skall bedöma deras prestationer. Därför resulterar elevers producerade texter i hybrider, som alla i olika grad liknar den för skolan traditionella utredande uppsatsen (Josephson, 1996).

Skrivdelen i det nationella provet vårterminen 2010

Eftersom samhällsklassen studerade kursen svenska B under tre terminer skrev dessa elever sitt nationella prov i svenska B redan höstterminen 2009. Detta prov diskuteras av utrymmesskäl inte i detta avsnitt. I stället behandlas det nationella prov som gavs i april 2010, och som de tre andra klasserna genomförde eftersom de studerade den aktuella kursen under fyra terminer. I häftet med bedömningsanvisningar för provet (Skolverket, 2010) anges att syftet med skrivuppgifterna¹⁴¹ i delprov B var att pröva i vilken utsträckning som eleven uppnått följande mål i kursplanen:

¹⁴¹ Förutom denna längre skrivuppgift skrev elever också en PM, som fungerade som underlag till den muntliga presentationen som också är en del av det nationella provet i kursen svenska B.

KAPITEL 8

kan ”förmedla egna och andras tankar... i skrift, göra sammanställningar och utredningar samt dra slutsatser och föra fram argument så att innehåll och budskap blir tydliga och anpassade till målgrupp och syfte”

Provets tema var ”Oss emellan”. Det fanns åtta olika skrivuppgifter att välja mellan:

Uppgift	Innehåll/ klassifikation (C ⁺)	Genre	Instruktionsverb (vad eleven skall göra i texten)	Förväntade textaktiviteter	Dis- kurs	Betyg- skala
1. <i>I nöd och lust</i>	Äktenskap o konsekvens av skilsmässor /C ⁻	debatt- inlägg	<i>Presentera</i> sin syn på... <i>kommentera</i> åsikt... <i>diskutera</i> för- o nackdelar...	beskrivning berättelse ställningstagande förklaring	VD	IG-MVG
2. <i>Att vara supporter – en kärleksrelation</i>	Favoritlag, skäl till supporter- skap, hängivenhetens uttrycks- former/C ⁻	radio- krönika	<i>Presentera</i> favoritlag... <i>förklara</i> varför trogen supporter ... <i>redogöra</i> för hur visar hängivenhet	beskrivning, berättelse förklaring ställningstagande beskrivning	HD/ VD	IG-VG
3. <i>Världens bästa relationsfilm</i>	Filmens tema, budskap. Egen bedömning./C ⁺	recension	<i>Presentera</i> centrala tema o budskap. <i>Analysera</i> hur temats lyfts fram. <i>Ge</i> motiverad <i>bedömning</i> av filmen som helhet	beskrivning berättelse förklaring ställningstagande	VD	IG-MVG
4. <i>Internationella relationer</i>	Sveriges biståndsprojekt/C ⁻	debatt- inlägg	<i>Ge exempel</i> på biståndsarbete... <i>diskutera</i> militära insatser... <i>argumentera</i> för bistånd som bäst hjälper	beskrivning berättelse förklaring ställningstagande	VD	IG-MVG

SKRIVUNDERVISNING I GYMNASIESKOLAN

5. <i>Slagsmål - ett sätt att umgås</i>	Vanliga mäns våldsbete- ende och dess konsek- venser/C ⁻	inlägg (för bok)	<i>Redovisa</i> hur män umgås genom att slåss... <i>jämföra</i> med egna erfarenheter... <i>diskutera</i> konsekvenser	beskrivning, berättelse förklaring förklaring ställningstagande	VD	IG-MVG
6. <i>Arran- gerat äktenskap - mardröm eller trygghet</i>	För- och nackdelar med föräldrastyr partnerval. Egna och andras åsikter./C ⁻	artikel	<i>Diskutera</i> för- och nackdelar med att föräldrar väljer partner... <i>jämföra</i> med åsikter i texthäftet... <i>motivera</i> egen uppfattning	beskrivning (berättelse) förklaring förklaring ställningstagande	VD	IG-MVG
7. <i>Nät- dejting</i>	Nät- dejtingens popularitet, för- och nackdelar jämfört med andra former av 'dejting'/C ⁻	krönika	<i>Redovisa</i> förklaring till nätdejtingens popularitet... <i>resonera om</i> för- och nackdelar... <i>jämföra</i> med andra sätt att dejta	beskrivning berättelse förklaring förklaring förklaring (ställningstagande)	VD	IG-MVG
8. <i>Kärleken - störst av allt</i>	Ett kärleks- pars syn på kärleken /C ⁻	reportage	<i>Beskriv</i> kärleksparet (från texthäftet)... <i>gör en tolkning</i> av personerna ... <i>skildra</i> med utgångspunkt i en intervju hur personen/-erna ser på kärleken.	beskrivning berättelse förklaring ställningstagande	VD	IG-MVG

Översikten visar att innehållet som elever erbjuds att skriva om är svagt klassificerat, och nästan uteslutande hämtas utanför det som är svenskämnets eget innehåll - litteratur och språk. I stället uppmanas eleverna att i skrift

behandla samlevnadsfrågor om kärlek, äktenskap, skilsmässor och nätdejting, men också mäns våld och supporterskap, alternativt en samhällsinriktad fråga gällande biståndsarbete och militära insatser. Vare sig språkliga frågor eller litteratur står alltså i fokus. Dock erbjuds en för svenskämnet närmast klassisk skrivuppgift, filmrecensionen. Detta för svenskämnet svagt klassificerade innehåll gör att ämnet av Skolverket och ansvarig provgrupp framställs som ett liberalt progressivt sådant (Norlund, 2009) – och där en ansenlig del av innehållet liknar det som vanligen präglar kurser i livskunskap och sex- och samlevnad.

Uppgifternas genrer är alla imitationsgenrer (Nyström, 2000) relaterade till dagspress (eller radio), som kräver att eleverna kan inta en relativt auktoritativ skribentroll, vilket endast ett fåtal av de under kursen 47 olika erbjudna skrivuppgifterna tränat dem i. Den enda av uppgifterna som liknar de analytiska skrivuppgifter kring litteratur som erbjudits i tre av de fyra klasserna, elklassen undantagen, är recensionen i uppgift 3, men här är det en bildbaserad text som skall analyseras och värderas, vilket inte heller tränats i någon av klasserna.

Samtliga uppgifter i det nationella provet har potential att resultera i texter som rör sig i en vertikal diskurs. Lösningen på uppgift 2 kan dock enligt Skolverket maximalt ge betyget väl godkänd. Anledningen är att eleven i sin radiokrönika kan, men inte behöver, referera till andra texter. Skolverkets resonemang är att förmågan att referera är en i mer kvalificerad skriftspråklig kompetens jämfört med att i skrift kunna resonera kring supporterskap och som instruktionen stipulerar ”förklara varför” skribenten är en trogen supporter.

Förberedelser inför och genomförandet av det nationella provets skrivdel

Nyström (2000, s.168) förutspådde att skrivundervisningen på gymnasiet framgent skulle komma att anpassas efter det nationella provet i svenska och att fokuseringen på genreskrivande sannolikt skulle öka. Resultatet i denna studie bekräftar i stort Nyströms tankar. I de tre föregående resultatkapitlen visas hur lärarna i tre av de fyra klasserna riggar stora delar av skrivundervisningen utifrån de genrer som brukar prövas på det nationella provet, och att de av Skolverket utskickade bedömningsmatriserna har använts flitigt i designen av skrivuppgifter, både i själva instruktionen och när lärarna har

bedömt texterna. Vissa skrivuppgifter har varit direkt konstruerade i det nationella provets anda, vilket diskuteras nedan, och i naturklassen blir en skrivuppgift som fanns i ett redan genomfört nationellt prov återbrukad i sin helhet. Däremot har inte det för nationella provets typiska innehåll, som vanligen rör olika slags existentiella eller samhällsinriktade frågor, varit särskilt framträdande i de skrivuppgifter eleverna arbetat med under den aktuella kursen. I stället har kunskap i och om litteratur dominerat.

Nedan belyses först provets förberedelser och genomförande i de båda klasserna på yrkesförberedande program. Särskilt stort utrymme ges till elklassens förberedelser eftersom skrivundervisningen där skiljde sig från den som erbjöds i de andra klasserna, då eleverna inte getts möjlighet att skriva i genrer typiska för det nationella provet under kursen. Därefter redovisas och diskuteras förberedelserna och genomförandet på de båda studieförberedande programmen.

Allra först något om proceduren kring skrivdelen i det nationella provet i svenska B. Ett texthäfte med så kallade inspirationstexter kring ett specifikt tema skickas i förväg ut av Skolverket till landets gymnasieskolor. Eleverna förväntas läsa dessa texter antingen på egen hand, eller genom att texterna diskuteras under svensklektioner som föregår provtillfället. Elever tar med texthäftet till själva provet. Vid provtillfället väljer eleverna mellan åtta-nio olika skrivuppgifter som alla på något sätt anknyter till en eller flera av inspirationstexterna, och som eleverna vanligen skall referera till. Skrivtiden är fem timmar.

Förberedelserna i elklassen

I den inledande intervjun som gjordes tidigt under dataproduktionstiden berättade Eva om hur det nationella provet styr skrivundervisningen under kursen svenska B:

[...]man måste se till att haft uppe alla texttyper, hur man skriver källhänvisningar, hur en disposition ser ut. Jag tycker att det nationella provet är positivt styrande (Eva i intervju 1).

Som redovisades i kapitel fem erbjöds eleverna att skriva texter i ett begränsat antal genrer. Framför allt saknades skriverbjudanden som hade potential att resultera i texter i diskursiva genrer - komplexa utredande och/eller argumenterande texter innehållande flera textaktiviteter, särskilt Förklaring och Ställningstagande. Evas formulering ”haft uppe alla texttyper”

KAPITEL 8

skulle under fältstudien visa sig betyda att hon och eleverna pratar om hur man skulle kunna skriva texter i de genrer som presumtivt skulle komma att prövas i det nationella provet (se nedan). Under årskurs tre ägnades fyra lektioner åt att på andra sätt förbereda eleverna på kommande skrivuppgifter inom det nationella provet, än att just låta eleverna skriva diskursiva texter, varav jag observerade två. Den första ägde rum i september 2009, ett drygt halvår före elevernas genomförande av det nationella provet i svenska B som gavs vårterminen 2010. Under denna lektion arbetade Eva och eleverna med att gå igenom och diskutera hur man hypotetiskt skulle kunna ta sig an ett antal skrivuppgifter som var hämtade från ett gammalt nationellt prov. Under den närmaste föregående lektionen hade eleverna lyssnat på ett antal inspirationstexter tillhörande det gamla provet. Ur fältanteckningar från lektionsobservation 5:

Eva vänder sig till klassen och säger: ”I dag skall vi träna på hur ni skall skriva, nu och sedan[...]vi fräschar upp minnet...texterna handlade om Idol, friskolan, romanutdrag ur *Kickan*... nu får ni ut häftena igen, men nu går vi till steg två, vi skall gå igenom tekniker... det är inte bara att skriva”. Eva delar ut texthäftet och uppgiftshäftet med de nio skrivuppgifterna och börjar gå igenom häftets olika texter, vad de heter och vilken genre det rör sig om för respektive text. Hon berättar lite om proceduren kring skrivuppgiften i svenska B, att olika uppgifter kan ha olika betygsskalor och understryker vikten av att följa instruktionen: ”... superviktigt att man lyder instruktionen... och tar med det som står... om inte, blir det IG... jätteviktigt...”. Eddy frågar: ”Får man ha med sig denna?” och pekar på texthäftet. Eva fortsätter ”Ge exempel – då gör man det.... förklara - då gör man det”. Emil undrar: ”Hur resonerar man?” Eva förklarar: ”Hur du tycker helt enkelt, för och nackdelar... ibland mycket makt, ibland lite”. Edvard läser instruktionen till skrivuppgift 2 i uppgiftshäftet och Eva frågar ”Varför kan man inte få MVG på denna uppgift?” Eddy svarar: ”Inte egna åsikter...” Eva igen: ”Resonera är svårare. Här behöver man inte använda texthäftet... den uppgiften inte så svår..., man kan inte få MVG, ingen analys”.

Nästa uppgift är nr 3. Arv och miljö. Emil läser uppgiftsinstruktionen högt. Eva: ”detta är ett komplicerat ämne och skriva en essä är mer komplicerat än att skriva en artikel... jag skall visa vad en essä är”. Eva har tidigare under lektionen delat ut en kopia av bedömningsanvisningar från provgruppen där man definierar vad en essä är. Eva citerar från stencilen och lägger till...” och dessutom är den lite konstnärlig”. Egil frågar/kommenterar: ”Svåra ord”. Eva svarar: ”Man behöver veta lite om detta innan, konstfullt och personligt sätt. Står det essä så betyder det att det är en ganska svår uppgift”.... Orkar ni fortsätta?”. Egil igen: ”Ja”.

I utdraget från fältanteckningarna framträder Evas låga förväntningar på elevernas prestationer på det kommande nationella provet på flera sätt (jfr Ask 2005; Korp 2006, 2012, Rosvall 2012). I stället för att vidareutveckla elevens fråga om hur man gör när man resonerar, vilket jag tolkar som att eleven visar intresse för att förstå, svarar Eva att det är ”svårare” att resonera, och håller i stället fram en uppgift som inte är ”så svår” där eleverna inte behöver använda texthäftet. Den av Eva framhållna uppgiften prövar därför egentligen inte det uppnåendemål för kursen som Skolverket säger sig vilja pröva (Norlund, 2009). Utdraget illustrerar att Eva i princip avråder eleverna från att försöka lösa uppgifter som essän om arv och miljö eftersom hon anser både innehållet och genren vara ”komplicerad” och därför indirekt, mindre lämpligt för eleverna. Snarare uppmantras de att välja en enklare skrivuppgift utan krav på analys eller referens till andra källor. Även utdragets avslutning där Eva frågar om gruppen ”orkar fortsätta” signalerar lågt ställda förväntningar på elevernas motivation.

Fältanteckningarna från denna lektionsobservation visar att Eva och eleverna fortsätter att gå igenom uppgiftshäftets samtliga nio skrivuppgifter. Därefter arbetade eleverna gruppvis med skrivuppgifterna, nu efter instruktionen att leta i häftet efter vilka texter som kunde användas till vilken uppgift, och sedan vad man i stora drag skulle kunna skriva om i respektive uppgift, och i vilken ordning. Medan eleverna arbetar småpratar Eva och jag och hon säger: ”Om det blir bra – det vi gör nu – kanske de får skriva nästa gång, i alla fall inledningar”. Efter en dryg halvtimme redovisar varje grupp, genom att en elev från varje grupp ställer sig längst fram i klassrummet och presenterar sin grupps tankar om möjliga sätt att angripa de olika skrivuppgifterna.

Vid lektionens slut lämnar eleverna lokalen efter att ha lagt använda papper i tre prydliga högar. Eva och jag eftersnackar kort. ”Egentligen är detta en rätt bra lektion” säger hon och jag håller med. Ändå säger Eva sedan att hon inte tror att hon kommer att fortsätta med dessa förberedelser för det nationella provet nästkommande vecka. I mina reflektionsanteckningar har jag skrivit:

Synd om det inte blir en uppföljande skrivlektion – eleverna visade enligt min uppfattning att de hade idéer och frågor som hade kunnat bearbetas då. Då blir dagens lektion torrsim, eller...? Skriva är ju att hantverka, något man behöver få träna på... Att eleverna gick fram och redovisade förvånade mig lite, men det gjorde de bra, och lyssnade på varandra, och igen, respekterade varandra och Eva. Uppfattar att Eva undviker att pressa eleverna” Orkar ni fortsätta?”

Den mejlkontakt Eva och jag kort efter detta lektionsbesök bekräftade att hon släppte förberedelserna för det nationella provet för denna gång. Eleverna gavs inga möjligheter att skriva diskursiva texter, eller ens några inledningar på sådana.

Den andra lektionen som jag observerade, där skrivdelen i det nationella provet förbereddes, låg tidsmässigt en dryg vecka före provets genomförande. Det var den första svensklektionen efter en för eleverna nyss avslutad praktikperiod. Inledningsvis förhörde sig Eva om hur eleverna haft det under praktiken, och övergick sedan till att informera kring vad som gällde på själva provdagen veckan därefter. Därefter kom hon in på dagens lektion som skulle ägnas åt avlyssning av inspirationstexter i det aktuella texthäftet.

Eva: ”Tänkte att vi skulle lyssna på några texter...//... kommer att gå igenom på onsdag vad och hur ni skall skriva. Lika bra att vi tar en sak i taget... ni får ha läst texterna till provet till nästa onsdag. Någon ni vill lyssna på?”. Efter en kort förhandling med eleverna spelar Eva upp texten *Roppmonstret*, som Eva följer upp med en kort diskussion kring våld.

Efter denna diskussion bestäms att de elever som vill får gå ut från klassrummet och läsa fler texter på egen hand, medan de som så önskar kan stanna kvar i klassrummet och lyssna på uppspelningar av ytterligare några texter från häftet. Evelina höjer rösten och berättar för de andra eleverna och Eva att eleverna på barn- och fritidsprogrammet fått öva på och genomföra ett tal, som liknar det som prövas på NP svenska B. Eva svarar: ”Det hinner ju inte vi”. Evelina fortsätter sina frågor: ”NP är inte betygsgrundade, eller?”. Eva svarar: ”Jo, det är det, skrivförmåga, tal- och presentationsförmåga. Svenska B innehåller också annat, t ex litteratur. Nu skall ni visa hur bra ni har blivit... kronan på verket... så är det”.

Fem av de nio närvarande eleverna lämnar lektionssalen och de fyra kvarvarande eleverna får bestämma nästa text för avlyssning. Evelina föreslår utdraget ur *Mosippan*, ett textval som Eva lite ifrågasätter ” jag tror inte...”, men Evelina får stöd av Emil: ”Jo, det är bra att lyssna på de tråkiga, för de slipper man läsa den på egen hand”. Texten spelas upp och Eva frågar vilken tid eleverna tror att denna historia utspelar sig. Förslag som ges är 40-talet, andra världskriget. Eva plockar nu fram de gamla instruktionerna – de som användes under lektionen den 23 september 2009 och säger ”Precis sådan här får ni, fast uppgifterna är ju anpassade till detta häfte”. Evelina frågar ” Skrev vi aldrig texter?”. Eva: ”Nej, men vi pratade och ni fick jobba med hur man kan lägga upp en text”. Elliot: ”Får vi sluta nu... e trött?”. Eva: ”Inte kul... måste orka till klockan 14”. Edvard: ”Bra om vi lyssnar på många [texter]...”(fältanteckningar från lektionsobservation 7).

I utdraget illustreras Evelinas motstånd mot den erbjudna undervisningen när hon ger uttryck för känslan att eleverna inte blivit adekvat förberedda på det kommande nationella provet. De har inte fått möjlighet att öva på muntliga presentationer eller skriva texter, och Evelina söker också klarhet i vilken betydelse det nationella provet har för elevernas slutgiltiga betyg i den aktuella kursen. Den förberedelse inför ”milstolpen”(Borgström, 2010) skrivdelen inom det nationella provet i svenska B som erbjuds eleverna, utgörs av att Eva och eleverna pratar om hur man skulle kunna lägga upp texter utifrån ett gammalt nationellt prov, samt att man lyssnar på och kort diskuterar ett antal aktuella inspirationstexter. Dagen före provet skulle Eva också ”gå igenom vad och hur” eleverna skulle skriva. Dock erbjöds eleverna i elklassen aldrig någon möjlighet under kursens gång att verkligen skriva någon diskursiv text som liknar dem som provas i det nationella provet.

Som den tidigare forskningen visar ställs det i allmänhet låga förväntningar på elever som studerar på yrkesförberedande program när det gäller prestationer i kärn-ämnen, och då särskilt på elever som studerar på pojkdominerade program. Dessa program präglas ofta av ett slags muntlig kultur i karaktärsämnen (Korp, 2012; Palmér, 2008; Westman, 2009), något som tenderar att spilla över även i kärnämnesundervisningen, vilket också blir tydligt i elklassen. Lärare som undervisar på yrkesförberedande program beskrivs ibland vara omsorgsorienterade (Bergman-Claeson, 2003; Hjelmér, 2012; Lemar, 2001), vilket också riskerar sänka förväntningar på elevers studieprestationer. Jag uppfattar att Eva undviker att pressa eller utmana eleverna att anstränga sig, för att undvika presumtiva konflikter. Under fältstudien lyfter Eva vid flera tillfällen fram den goda relation hon anser sig ha med eleverna, och som också bekräftas av de observationer jag gjorde. Snarare är det vissa av eleverna som gör motstånd mot Evas lågt ställda förväntningar som illustreras i lektionsobservationerna ovan. En elev försöker förstå vad begreppet resonera egentligen innebär, en annan vill lyssna på en lång text i skolan så att han inte behöver läsa den hemma, och Evelina, flickan i klassen, ifrågasätter varför Eva inte förberett klassen på det nationella provet i samma utsträckning som till exempel barn- och fritidsklassen.

Genomförandet illustrerat genom Eriks provlösning

I det aktuella provet fanns åtta olika skrivuppgifter att välja mellan. Erik valde uppgift 7 Nätdejting. I instruktionen (se bilaga 10) gavs en kort bakgrund

kring den växande nätdejtingtrenden, och en fiktiv situation målades upp om att ett livsstilsmagasin sökte krönikor i ämnet. Eleven uppmanades att i sin krönika förklara varför nätdejting blivit så populärt, resonera kring för- och nackdelar med detta sätt att dejta samt jämföra nätdejting med andra sätt att träffa en partner.

Nedan följer fyra utdrag ur Eriks lösning:

Excerpt ur elevtext

(1) Nätdejting

Varför väljer så många att nätdejta? En stor anledning till varför nätdejting är populärt tror jag är att det är så enkelt. De flesta har tillgång till datorer och internet dygnet runt och det tar endast ett par minuter att bli medlem.

Många tillbringar stora delar av sin lediga tid till att sitta framför datorn och göra saker som att Plugga [sic], läsa tidningen, spela spel, chatta, betala räkningar mm. Och varför inte dejta när man ändå är inne?

(2)...//... Några mer fördelar än att de är enkelt kan vara att många är för nervösa och rädda för att bröja [sic] träffas med en gång. Då kan de vara lättare att börja lära känna personen litegrann på nätet först. Ser man en helt främmande[sic] person på stan som man tycker ser bra ut så är det inte många som går fram och börjar snacka. Däremot så skulle många fler börja snacka med någon som är snygg på internet.

Nackdelarna kan vara att med nätdejting så träffar man folk som bor långt ifrån varandra och att de inte tas så seriöst då. Som från texten "Marcos och Jenny klickade sig fram till kärleken" av Björn Stefansson, där Jenny från början tog de oseriöst på grund av det långa avståndet mellan dem. Citat: "va bra att han bor i Filipstad, då är de ingen risk att de blir något".

(3)...//... Nu hade jag tänkt att jämföra nätdejting med två andra sorters dejting, vanlig klassisk och med ett tv-program som heter Daiting in the dark. Daiting in the dark är en ganska ny dokusåpa som går ut på att de är tre stycken killar och tre tjejer som aldrig har träffat varandra innan. Killarna bor för sig och samma med tjejerna. Programmet går ut på att de sedan ska träffa varandra en och en i totalt mörker.

TA analys

TA Förklaring

Steget problem - nätdejtingens popularitet
Steget utredning – enkelt, tillgängligt, snabbt

TA Förklaring

Steget problem - nätdejtingens för- och nackdelar

Steget utredning: fördel - lättare för blyga personer att ta kontakt

Nackdel – avstånd, risk för oseriositet

TA Förklaring

steget problem – nätdejting jämfört med andra sätt att dejta. Steget utredning – jämför nätdejting med dokusåpa

(4)...//... Om man då ska jämföra vanlig klassisk dejting med nätdejting så är nätdejting mer personlighetsanknyten och klassisk mer utseende men självklart också personlighetsanknyten. Jag har själv aldrig testat nätdejting men de är inte omöjligt att de kanske kommer provas på i framtiden.

TA Förklaring
steget utredning
– fortsätter att
jämföra
nätdejting med
klassisk

För att vara kortfattad på frågan i början så skulle jag säga:
Modernt, enkelt och kul.

steget slutsats

Eriks text följer instruktionen. Här finns en utredning, eller förklaring om man så vill, till nätdejtingens popularitet, en diskussion kring nätdejtingens för- och nackdelar samt jämförelser mellan nätdejting och andra sätt att dejta. Dock framkallar uppgiftsinstruktionen en hybridtext (Josephson, 1996). I instruktionen definieras genren krönika som ”en personligt hållen och slagkraftigt formulerad text om något aktuellt ämne som kan intressera många”. Samtidigt ställs krav på att eleven förklarar nätdejtingens popularitet, resonerar kring dejtingsättets för- och nackdelar och gör jämförelser med andra sätt att dejta, vilket knappast frammanar en personlig hållning utan snarare pekar fram mot en utredande text. Det finns alltså en inbyggd konflikt i symmetrin mellan och instruktionens uppmaningsverb (Borgström, 2014 s. 25). Eriks text blir också mer av en utredande text än en krönika, eftersom han huvudsakligen reder ut problemställningen nätdejting, vilket också textaktivitetsanalysen visar. Personlig blir Erik i en mening i fjärde utdraget där han tillstår att han själv aldrig nätdejtat, men att han inte utesluter att han kommer att pröva i framtiden.

Uppgiften Nätdejting hade bedömningsskalan icke godkänd – mycket väl godkänd (se bilaga 7). Eriks text fick betyget godkänd, med ett minustecken i parentes, och bedömdes träffa godkändnivå på matrisens samtliga punkter. Under punkten ”Referat och ev. citat är rättvisande och har källhänvisningar” i bedömningsmatrisen har den betygssättande läraren¹⁴² anmärkt ”ej fullständig”. Inga övriga kommentarer ges till Eriks text.

¹⁴² På Skogvallagymnasiet anonymiseras elevernas texter inom skrivdelen i det nationella provet och samrättas. Svensklärare sambedömer parvis texter skrivna utifrån en eller två av provets valbara uppgifter.

Elevernas och Evas reflektioner efter genomfört nationellt prov

I intervjun med eleverna som gjordes efter prövningens genomförande gav eleverna uttryck för delvis olika upplevelser av det nyligen genomförda nationella provet. Eleverna lyfte också fram synpunkter på att man inte fått träna på att skriva texter i de genrer som prövades i det nationella provet:

Edvin: det var väl rätt lätt... bara att välja något... tänka på hur man skall lägga upp inledningen men när man väl skrev gick det ganska lätt.

Evelina: jobbigt till exempel när man skriver krönika så måste man tänka på *hur* man skriver... formulera rätt och så ...//...och när man skriver debattartikel ska man ha sådan där citattecken... vet inte riktigt hur man skall göra det....

Pernilla: vad var svårast?

Evelina: hela upplägget, inte bara att skriva på...

Elias: ...det sa Eva... får inte rinna iväg

Edvin: ...tycker vi har skrivit andra slags texter under kursen än vad som testas i NP

Evelina: jag har inte behövt tänka på hur jag skall skriva...

Evelina är den av eleverna som uttrycker den starkaste kritiken mot den skrivundervisning som erbjudits under kursen svenska B. Hon sätter också ord på vad som skiljer skrivandet på det nationella provet från det skrivande som praktiserats under svensklektionerna. På det nationella provet måste man tänka på hur man skriver och på strukturen – textens globala nivå, som Evelina uttrycker ”hela upplägget”. Dessutom förväntas man som elev behärska referatteknik. Elias hänger på Evelinas resonemang och hänvisar till att ”det inte får rinna i väg”. Eleverna verkar medvetna om att texter som skrivs och bedöms inom det nationella provet behöver ha en viss struktur. Det är alltså inte bara att ’ skriva på’ och låta texterna ’bli vad de blir’, som man gjort i hög utsträckning under kursen. Edvin reflekterar över att de under kursens gång fått skriva andra slags texter än vad som prövas på det nationella provet. Längre fram i intervjun framkommer också att de elever som studerat kurserna engelska B och samhällskunskap B som individuellt val, inom dessa kurser skrivit diskursiva och mer omfattande texter som ”en

längre filmanalys” och ”informationstexter med egna personliga tankar”. I denna typ av undervisningsgrupper, i icke obligatoriska kurser, är elevsammansättningen ofta blandad, eftersom elever från flera olika program vanligen samläses. På detta sätt minskar risken att eleverna på gruppnivå mötas av låga förväntningar från lärares sida.

Evas intryck från den genomförda skrivdelen i det nationella provet var att eleverna gått inför det ”med liv och lust”. Alla elever hade kommit och hade suttit kvar länge och skrivit. Samtidigt uttrycker hon besvikelse över deras skriftliga prestationer ”... blir lite tråkigt, alla får G utan någon enstaka då... ser man när man läser igenom” (intervju 3). På min fråga vad det är som gör att eleverna inte uppnår högre betyg än godkänt resonerar Eva:

[...]dels språkligt korrekt och inte tillräckligt strukturerat, de flödesskriver, inte logisk följd, blir ingen tanke, ingen röd tråd, det brister dispositionen väldigt mycket, de gör det enkelt för sig, ingen analys, ytligt skrivande och de kommer inte ner... det är på alla plan...//... så sambedömer vi, man blir ganska sträng, det ligger i sakernas natur, ingen har lust att vara snäll i en bedömningskultur... Nej, ibland satte jag ett plus, kanske ändrade nåt betyg, men i stort stämde det...//...de ser inte skrivandet som en egen..eh... vad ska man säga... skrivande har inget egenvärde, de skriver för att förmedla någonting... de ser inte, kan inte omformulera så att det blir bättre och bättre ... för dem handlar det om att få fram ett budskap... jobbar inte med... att man ska tänka först och skriva sedan har de svårt för...

Pernilla: Men tankarna i sig... om det var mer strukturerade...?

Eva: Inte speciellt insiktsfullt aldrig på MVG-nivå, det kräver insikt och mognad... väldigt ytligt och många gånger omoget... jag fick ämnet om skilsmässor tilldelat, otrolig skillnad mogenhetsgrad... en del fullfjädrade, ekillarna inte kommit så långt... skillnad på alla plan...(intervju 3)

Enligt Eva brister elevernas skrivkompetens både ur ett lingvistisk och ur ett kognitivt perspektiv. De klarar inte att hantera texternas globala och lokala nivåer, men också deras tankar och reflektioner underkänns. Hon ger uttryck för att eleverna saknar insikt och mognad, vilket är ett resonemang som står i strid med vad företrädare för genreskolan brukar hävda, nämligen att oerfarna skribenter har svårt att organisera diskursiva texter, men att deras tankar är adekvata (Rose, 2005; Schleppegrell, 2004). I citatet ovan framträder Evas analys av elevernas skrivkompetens: de skriver för att förmedla ett budskap, men förstår inte, alternativt bryr sig inte om, att lägga kraft på att planera sina texter eller vinnlägga sig om att formulera sig så väl som möjligt.

Det är som att Eva tänker att denna typ av förmåga huvudsakligen utvecklas av sig självt, och att explicit undervisning inte har potential att utveckla elevernas skrivprestationer.

När det gäller vilken betydelse som Eva lägger vid elevernas prestationer på det nationella provets skrivdel kommenterar hon att det spelar en ”viss” roll, och att det är ” en uppgift bland alla andra, fast en uppgift de ansträngt sig på”(intervju 3). Eva uppfattade alltså att eleverna ansträngde sig för att prestera väl på det nationella provet, men att resultatet trots det blev dåligt. Den iscensatta undervisningen diskuteras eller värderas inte - det är som att den inte spelat någon roll. Det Eva uttrycker om elevernas bristande skrivförmåga tolkar jag som att hon ser skrivförmåga som medfödd och därmed oförändlig (jfr kulturella/naiva teorier, Dweck, 2007; Jonsson & Beach, 2013). Det blir uppenbart att Eva i sin skrivundervisning riktad mot elklassen har svårt att ge legitimitet till gymnasireformen Gy94, i enlighet med vad den första utvärderingen av programgymnasiet visade (SOU 1995). Det är svårt att se att skrivundervisningen i elklassen matchar styrdokumentens skrivningar. Snarare förhåller sig Eva relativt autonomt till kursplan och betygskriterier och de krav som det nationella provet ställer.

Förberedelserna i handelsklassen

Som diskuterades i kapitel fem är Hanna den av lärarna som i sin retorik var mest kritisk till idén om gemensamma kärnämnen, och därmed också till det för alla gymnasieelever obligatoriska nationella provet i svenska B. Hanna berättar att det nationella provet ”hämmar i viss mån” hennes undervisning, samtidigt som de genrer som provas är ”bra att kunna” (intervju 1). Hanna berättar vidare att hon, av rättviseskäl, erbjuder skrivundervisning som innefattar de genrer som brukar provas inom skrivdelen av det nationella provet i svenska B: ” [...] debattartikel, krönika, essä, talmanus, blogg, vanlig artikel ... kåseriannars ger jag inte alla samma möjlighet att klara provet bra...”(intervju 1).

Flera av de skrivuppgifter som Hanna erbjuder handelseleverna syftar också till att förbereda skrivdelen inom det nationella provet¹⁴³. Hanna motiverar valet av genre till uppgift 8 Essäskrivning: makt och demokrati, under lektionen med att ”[...]det är alltså därför vi skriver essä, det finns ofta med en två - tre essäuppgifter på det nationella provet” (lektionsobservation

¹⁴³ Det gäller främst uppgifterna 3, 8, 9, 10, 13.

2). Om uppgift 10 Argumenterande text med valfritt ämne berättar Hanna att syftet med uppgiften var att ” [...]fräscha upp det här med att använda källor och att skriva argumenterande text... kommer garanterat på NP, kör en duvning, inte alltid lyckats använda källor och hitta källor själv...” (intervju 2).

Uppgift 13 Språksociologi konstruerades gemensamt av Hanna och Sara enligt ett typiskt upplägg för de skrivuppgifter som vanligen präglar det nationella provet i svenska B. Texter som hörde till ämnesområdet lästes och diskuterades, sex olika uppsatsämnen konstruerades och instruktioner skrevs i det nationella provets anda med fiktiva skrivsituationer och uppmaningsverb om vad eleverna skulle göra i sina texter. Hanna i intervju 2:

[...]syftet var att läsa in språksociologi men också göra ett torrsim inför NP eftersom vi har uppgifter som är likadana som NP ... återigen att de har svårt när det skall plocka in källor och ha någon annan text och tänka själv. Det är svårt ...sällar agnar från vetet väldigt fort

Det blir tydligt att Hanna på ett relativt systematiskt sätt lagt upp skrivundervisningen så att handelseleverna förbereds på det nationella provet.

Genomförandet illustrerat genom Hedvigs provlösning

Hedvig valde att skriva uppgift 1 I nöd och lust. I uppgiftsinstruktionen (se bilaga 11) gavs en kort bakgrund kring det relativt höga skilsmäsoantalet i Sverige. Den fiktiva skrivsituation som uppgiften ville iscensätta var att ett diskussionsforum hade uppmanat allmänheten att delta genom att skriva debattinlägg i frågan. Eleven uppmanades i sin text att presentera sin syn på äktenskap och skilsmässor, kommentera ett specifikt inlägg som fanns i det texthäfte eleverna förväntades ha läst inför provningen, och diskutera positiva och negativa konsekvenser av skilsmässor. Nedan följer fem utdrag ur Hedvigs uppgiftslösning:

Excerpt ur elevtext

I nöd och lust

(1) Är du lycklig? Om inte, kanske det är dags för en skilsmässa? Vi i Sverige är det väldigt många par som skiljer sig om man jämför med andra länder runt om i världen. Under 60-talet började par skilja sig och under de senaste 30 åren så har skilsmässor ökat dramatiskt. Det årliga antalet har legat på ca 20 000 enligt Statistiska centralbyrån.

TA analys

TA Beskrivning

Steget heltema – skilsmässor
Steget deltema - situationen i Sverige

(2) ...//...Vad jag tycker om skilsmässor? Möjligheten måste finnas. Om man inte är lycklig så måste det finnas en möjlighet att bli lycklig igen och skilsmässa ger den möjligheten. Det finns flertals anledningar till att man vill ta ut en skilsmässa med den personen man är gift med. Exempelvis att man har blivit misshandlad i sitt äktenskap, man funkar helt enkelt inte ihop, någon av partnerna har varit otrogna, och man kan till och med vara olycklig i sitt äktenskap m.m.

**TA Ställnings-
tagande** Steget
åsiikt – skilsmässor måste finnas. Steget skäl – olycklighet, misshandel, otrohet

(3) ...//...Kan man inte i stället strunta i att skilja sig? Stanna ihop för barnens skull, som *Cecilia Gyllenhammar* nämner i sin text. Självklart ska man bry sig om sina barn. Dem [sic] är ju ens skatt, dem [sic] som gör att man orkar gå upp på morgonen, en del av det som gör en lycklig. Men skall man då strunta i sin egen lycka? Det tycker jag verkligen INTE att man skal[sic] göra, livet är kort och man skal njuta så mycket som man bara kan.

Steget 'motskäl' (stanna för barnens skull)
Steget skäl – ej strunta i egen lycka skäl, livet är kort, njut!

(4) ...//...Vad kan man få för negativa konsekvenser av att skilja sig? I vissa fall kan det bli så illa att föräldrarna eller partnerna inte vill prata med varandra eller varken se varandra. I detta läge kan det bli svårt speciellt om man har barn gemensamt, barnen måste bo hos båda föräldrarna och när inte föräldrarna vill prata med varandra gör dem det hela värre.

Steget (mot)skäl – fortsättning på resonemanget i (3)

(5) ...//...Som avslutning tycker jag att skilsmässor ska helt klart finnas kvar. Tycker att man ska ta steget att skilja sig om man inte är lycklig, ingen ide[sic] att vänta, den tiden ni hade tillsammans var underbar men det är dags att gå vidare och söka lyckan på annat håll!

Steget slutkläm

Även denna provlösning resulterar i ett slags hybridgenre, en blandning av utredande text och debattinlägg. Textens utredande drag är en konsekvens av instruktionen, som liknar den för uppgift 7 Nätdejting som Erik skriver om. I stora delar av texten uppehåller sig Hedvig vid att resonera kring positiva och negativa konsekvenser av skilsmässor. Det blir som Borgström skriver i sin analys av nationella provets skrivuppgifter att det är vanligt att i stället för handlingen att övertyga ”normeras istället en utredande inre struktur” (Borgström, 2014 s. 18), något som Skolverket också uppmärksammat (Skolverket, 2011b). I autentiska debattinlägg kommer vanligen skribentens åsiikt, redan i rubriken eller tidigt i ingressen. Här börjar Hedvig i stället med att redovisa skilsmässostatistik, och först i andra utdraget framträder åsikten. Rubriken i sig signalerar inte heller att texten skall vara ett typiskt debattinlägg.

Textaktivitetsanalysen visar dock att texten domineras av textaktiviteten Ställningstagande där de förväntade stegen finns, och att Hedvigs text fungerar på en strukturell nivå.

Hedvigs debattinlägg bedömdes träffa alla kriterier på godkändnivå i bedömningsmatrisen (se bilaga 11), med ett litet minus för språk och stil. Den bedömande läraren, som inte var Hanna, tillägger till matrisen ”Du skriver dem istället för de på flera ställen i texten. Alltför många språkliga misstag i texten drar ned helhetsintrycket. Bra med dina egna synpunkter! /NN”

Hannas reflektioner efter genomfört nationellt prov

Hanna var nöjd med handelselevernas prestationer på det nationella provet:

...det funkade bra de har ju gjort mycket uppgifter på dator och det var mycket stämning, det här är en uppgift som var som vilken annan uppgift som helst... det kändes mycket så ... de skrev och lämnade in, det var inte så mycket mer med det... de visste vad det gick ut på... det blev inte så dramatiskt ... (intervju 2).

Samtliga elever, utom en, som till Hanna deklarerat att han ”tar ett IG i svenska” (Hanna i intervju 2) genomförde skrivdelen inom provet. Hanna berättar vidare att tre elever i klassen bedömdes ha presterat på nivån mycket väl godkänd, och ytterligare åtta-nio av de 26 handelseleverna som genomfört provet hade skrivit texter som bedömdes nå betyget väl godkänd. Hanna hade under kursen förberett handelseleverna på den typ av skrivande som prövas inom det nationella provet på ett förhållandevis systematiskt och explicit sätt. Utifrån det gör jag antagandet att undervisningen spelar stor roll för att närmare hälften av eleverna presterar på väl godkänd- eller mycket väl godkändnivå.

Elevkommentarer från handelsklassen angående det nationella provet saknas eftersom frågor om det inte fanns med i enkäten som de besvarade.

Förberedelserna i naturklassen

Niklas gav uttryck för ett relativt oproblematiskt förhållningssätt till det nationella provet i svenska B. Kring frågeställningen i vilken utsträckning denna prövning styr skrivundervisningen i klassen menade Niklas:

... det får jag själv avgöra – bra att det finns tydliga betygskriterier, jag kan ge eleverna ett gammalt NP med tydliga betygskriterier och instruktioner... sedan kan jag tänka att till exempel essä skriver de en gång i sitt liv nu under

KAPITEL 8

gymnasietiden, samtidigt som det är en typ av skrivande som ger möjlighet att reflektera och självkännedom, sätt ord på egna tankar... är väl ändå glad att det finns...//... när de [eleverna] sätter sig ned i april ska de känna att de stött på och i viss mån behärskar de texttyper de ges möjlighet att skriva där... skall ha förberett sig för det muntliga så att de kan fixa det... så det styr undervisningen i den mån att de får lov att pröva att skriva dessa typer av texter några gånger under gymnasiet (intervju 1).

Niklas säger sig alltså uppskatta de ”tydliga betygskriterierna” och instruktionerna, och flaggade i början av fältarbetet för att han under den aktuella kursen kunde tänka sig att använda ett gammalt prov, för eleverna att öva sig på (jfr *teaching for the test*, Au, 2009; Lundahl, 2010)¹⁴⁴. Syftet med skrivundervisningen blir i detta fall inte i första hand att utveckla elevers skrivrepertoarer utan snarare att förbereda själva provtillfället - ett inte ovanligt sätt för lärare att hantera så kallade ’high stake test situations’.

Det mest uppenbara exemplet på att en skrivuppgift erbjuds för att förbereda det nationella provet är i naturklassens fall skrivuppgift 2 Essä Allegori – en förtäckt samhällsskildring:

Niklas: ”Hörde att ni vet att vi skall skriva essä... Vet ni vad en essä är?” Lite kommentarer hörs. Niklas fortsätter: ”...ni kan mycket väl komma till på att få skriva essä på i nationella provet som ni kommer att skriva under våren i trean... de uppgiften vi gör nu är hämtade från våren 2008, är alltså autentisk... ni skriver för hand på plats”. ”För hand”, suckar en elev. Niklas: ”lite stenåldersmässigt men så går det till på NP”. Niklas håller upp klassiska inskrivningspapper (med dubbelt radavstånd) och argumenterar för dess användning ”...vänja er, och det är lättare för mig att skriva kommentarer”. ”Det går inte att formulera sig på sådant papper” protesterar en tjej och får medhåll av några andra. Lite småskratt hörs...(ur fältanteckning från lektionsobservation 4)

Under lektionen gör Niklas klart premisserna för klassen – det handlar om en uppgift som använts inom ett redan genomfört nationellt prov. Skrivandet förbereds med att man läser och kort diskuterar de två bakgrundstexterna – utdrag ur Orwells *Djurfarmen* respektive Swifts *Gullivers resor* - som tillhör uppgiften. Sedan blir det elevernas uppgift att skriva själva texten, i detta fall en essä. Innan man tar sig an själva skrivuppgiften får eleverna läsa igenom och snabbt diskutera en autentisk och relativt skönlitterär essä, som Niklas plockat ned från nätet. Eleverna får också veta att de kommer att skriva sin text under fyra lektionspass, och att mellan dessa tillfällen kommer Niklas att

¹⁴⁴ Här är snarare frågan om *teaching the test*

samla in elevernas texter. Skrivandet skall alltså pågå enbart i skolan, för att så långt som möjligt efterlikna de skarpa läge som kommer att gälla när eleverna skriver det nationella provet under vårterminen i årskurs tre.

Även uppgift 5 Tidningsprojektet kan sägas delvis förbereda för det nationella provet när det gäller valet av genrer, eftersom artikel och reportage brukar förekomma bland de skrivuppgifter som eleverna kan välja mellan. Dock berättar Niklas i ett fältsamtal att uppgiften tillkom främst på grund av elevernas önskemål.

Genomförandet illustrerat genom Ninas provlösning

Liksom Hedvig valde Nina uppgift 1 I nöd och lust, där hon i ett debattinlägg skulle presentera sin syn på äktenskap och skilsmässor, kommentera ett av texthäftets inlägg och diskutera positiva och negativa konsekvenser av skilsmässor. Nedan följer fem utdrag från hennes text:

Excerpt ur elevtext

(1) I nöd och lust

Dessa skilsmässor. De som ställer till det för alla. För barnen. För morföräldrarna, för vännerna, för katten, för grannarna. De som betyder att fotografier läggs undan i kartonger längst in i ett hörn på en dammig vind, att barn gråter, att den nybyggda villan måste säljas. Betyder det ökande antalet skilsmässor att vi tappat förmågan att få känslor, och bevara dessa, för en annan människa? Har vi slutat att älska?

Jag tror inte att det beror på att vi älskar mindre. Jag tror att vi älskar mer nu än vad vi gjorde förut. Vi har fått ytterligare en person i livet att älska, nämligen oss själva.

(2) ...//...Skilsmässorna kom att bli ett vanligare fenomen i Sverige under mitten av sextiotalet. Det är ingen slump att det skedde ungefär samtidigt som den feministiska revolutionen. Kvinnorna slängde in kökshanddukarna i elden och den rara hemmafrun blev ett minne blott. Arbetsmarknaden skulle invaderas av hungriga kvinnor sin ville klättra på stegen till karriär, pengar och makt. Man vill ha jämställdhet, och frihet, precis som de flesta revolutioner brukar handla om. Och jag tror att det var först då, när vi rakryggade förespråkade för[sic] vår rätt, som vi kunde älska oss själva.

TA analys

TA beskrivning
Stegen heltema
och deltema

**TA ställnings-
tagande** Steget
åsiikt –
skilsmässor ökar
för att vi älskar
oss själva mer nu
än förr

Steket skäl – när
kvinnan befriades
från hemmets
bojor, fick ekono-
misk makt och
förespråkade sin
rätt, kunde
kvinnor älska sig
själva (under-

KAPITEL 8

- förstått kunde
välja eller välja
bort äktenskapet)
- (3) ...//...Det är en vanlig uppfattning att en separation mellan två människor handlar om att kärlek blir till hat. Gräl och otrohet är vanliga associationer till skilsmässor. De negativa konsekvenserna av en skilsmässa är alltid fler än de positiva. Barnen sätts i kläm, gemensamma vänner kan man inte längre umgås med, och vem skall få hunden?
- Steget (mot)skäl.
negativa konsekvenser fler än de positiva.
- (4) ...//...Äktenskap och skilsmässor går hand i hand. Om det ena utvecklas, gör även det andra det. Det är totalt realistiskt att vi idag ska ha en syn på skilsmässor som passar femtiotalets äktenskap. Förhoppningsvis är det en generationsfråga. Att det är kristdemokratiska fyrtialister och gamla bittra hemmafruar som sätter griller i huvudet på oss unga. Kanske kommer då den bisarra skambeläggningen av skilsmässan att reduceras för varje generation som går.
- Steget skäl – vi kan inte leva efter värderingar som var aktuella på 50-talet.
Generationsfråga!
- (5) ...//...Det är inte längre männen som styr samhället. Inse det. Istället har surkärningarna tagit över tronen och i tystnad skambelägger de Cecilia Gyllenhammar och alla andra som vågar följa sina drömmar. Men det är precis som det var med männen, det är inte deras fel. Vi får skylla oss själva. Det är bara att kasta in handduken som hemmafruarna gjorde på 60-talet och fullfölja deras arbete som de då påbörjade. Så visst, skilj er, men bara om ni följer era drömmar och fortsätter att älska.
- Steget slutkläm – fortsatt skilj er och fortsatt älska

Instruktionen efterfrågar alltså ett debattinlägg, en genre där man som läsare förväntar sig att en specifik åsikt i en viss fråga skall saluföras av skribenten. Som diskuterades ovan frammanar instruktionen en diskussion av skilsmässors positiva och negativa konsekvenser, vilket snarare pekar mot en utredande och diskuterande text. I Ninas text framträder inte hennes åsikt om skilsmässor på ett tydligt sätt, utan texten fokuserar snarare på att förklara anledningen till att skilsmässor ökat sedan 1960-talet. Som jag läser Ninas text beror denna ökning på kvinnofrigörelsen, på att kvinnor nuförtiden kan sätta sig själva i centrum, ”älska sig själva”, och välja eller välja bort äktenskapet, eftersom kvinnor är ekonomiskt oberoende av män. Nina anser detta förhållningssätt vara bra så länge man ”följer sina drömmar och fortsätter att älska”.

Ninas text gavs omdömet MVG på alla punkter i matrisen (se bilaga 8) åtföljt av följande kommentar. ”Tveklöst MVG. Insiktsfullt, välformulerat, väl genomtänkt”. Det är alltså inte textens genreträffsäkerhet som gör att den renderar det höga betyget, utan snarare är det Ninas resonemang och språkdräkt som belönas.

Naturelevernas reflektioner om det genomförda nationella provet

För eleverna i naturklassen verkade det nationella provet inte ha framkallat någon större prestationsångest, snarare tvärtom : ” ...det kunde komma vad som helst.... vi kan skriva och vi kan anpassa oss” (Noel i intervjun med natureleverna). Det som framträder som signifikativt för natureleverna vad gäller skrivandet inom det nationella provet är den starka fokus som läggs på att elaborera språket:

Nisse: ” ...om man jämför med NP, där tänker jag igenom varje ord...”

Noel: ”...söker synonymer, försöker få det mer avancerat”

Nathalie: ”Om jag skriver en debattartikel väljer jag en stark åsikt, som jag kanske inte har egentligen” (intervju med natureleverna).

Natureleverna har förstått att den språkdräkt de klär sina texter i är avgörande för hur de blir bedömda, och många av dem har också förmågan att realisera (Bernstein 1996; 2000), vad som efterfrågas, i detta fall producera texter som bedöms vara värda höga betyg, trots den relativt knapphändiga skrivundervisning de erbjudits under den aktuella kursen. Det som belönas är snarare ett väl utvecklat språk (Hedeboe, 2007) snarare än genreträffsäkerheten. Niklas har i jämförelse med de andra lärarna erbjudit få skrivuppgifter under den aktuella kursen. Som jag förstår hans resonemang uppfattar han att naturelevernas behov av skrivundervisning inte är mer omfattande än vad han erbjudit. De är redan, eller förutsätts vara, i mål

Förberedelserna i samhällsklassen

Sara är den av lärarna som ger uttryck för den mest ambivalenta inställningen till det nationella provet. Hennes främsta kritik gäller att hon anser provet begränsa interaktionen med eleverna kring undervisningen. Samtidigt ser Sara

provet som en garant för likvärdig bedömning i ämnet, och som ett medel för henne att utveckla sin ämnesdidaktiska kompetens:

...jag kan känna mig begränsad.. kan inte bygga på mitt samspel med eleverna... och elevernas behovskänsla utifrån dem...//... jag blir styrd och då kanske jag signalerar till eleverna att vi gör det här för att vi måste...//... samtidigt kan man tycka att det är bekvämt... om det nu skall vara någon rikslikare så visar det ju på vad som förväntas av en gymnasieelev, att eleven skall behärska, på något sätt en rättvis... och grundläggande för vidare studier kanske jag också kan se det sommen jag är nog kluven samtidigt tycker jag att det är som en fortbildning för mig själv... här rättar vi tillsammans och vi kodar dem [elevlösningarna]så att vi rättar två ämnen på två lärare, rättar inte mina egna elever ...//... det kommer från Skolverket väljer jag att se det som rikslikare... rättsetik... att elever behandlas ändå förhoppningsvis lika... egentligen bra... men man kan bli stressad av dem...(intervju 1, 2009-02-19)

Flera av de skrivuppgifter som erbjudits samhällseleverna var förberedande för skrivdelen inom det nationella provet: uppgift 2a Argumenterande text/essä kring synen på litteratur, uppgift 7b Skolresetexterna där eleverna kunde välja mellan att skriva ett kåseri, en krönika eller ett resereportage, uppgift 8c Debattartikel och 9a Språksociologi där valet stod mellan att skriva en essä, artikel, debattartikel, filmmanus, krönika och blogg. Urvalet är tydligt påverkat av de genrer som brukar provas i det nationella provet i svenska B.

Genomförandet illustrerat genom Stinas uppgiftslösning

Som tidigare nämnts genomförde samhällseleverna det nationella provet i svenska B redan under höstterminen 2009. Temat var ”Relationer och starka band”. Stina valde uppgiften ”Ensamhet – isolering eller frihet?”, som innebar att hon skulle skriva en essä, en genre av Skolverket definierad som ”en utredande text där ett aktuellt eller vetenskapligt ämne behandlas på ett personligt sätt” (Skolverket 2009b). Stina skulle föreställa sig skriva för ett livsstilsmagasin och i sin essä skulle hon ge sin syn på ensamhet. Hon uppmanades att förklara vad hon menar med ensamhet och jämföra med synpunkter och skildringar i texthäftet. Vidare skulle hon reflektera över huruvida synen på ensamhet förändrats över tid (se bilaga 12 för hela instruktionen).

Nedan följer tre utdrag ur Stinas text:

Excerpt ur elevtext

(1) Ensamhet – isolering eller frihet

Enligt existentialismen och dess grundare Sean Paul Sartre har vi en fri vilja. En fri vilja som innebär att vi hela tiden kan påverka hur vi vill att våra liv skall se ut oavsett omständigheterna. De enda vi inte kan påverka är den situation vi föds in i. Skulle en existentialist då säga att ensamheten är något självvalt? Har vi valt vår ensamhet?

Jag tror personligen inte att vi alltid kan påverka huruvida vi blir ensamma eller inte och ställer mig därför emot existentialismens syn på det hela. Låt oss säga att du ensam blivit strandsatt på en öde ö efter ett skeppsbrott och du har inte någon som helst möjlighet till kontakt med omvärlden. Visserligen kanske du valde att åka med på skeppet men du hade ingen möjlighet att styra över naturens lagar. Jag kan hålla med om att detta är ett extremt exempel, men jag kan ändå inte se hur personen i fråga valt sin ensamhet.

Jag anser att ensamhet kan vara både självvalt och icke självvalt. För mig är självvald ensamhet en positiv ensamhet som bl.a. innebär frihet medan icke självvald ensamhet är en negativ ensamhet som kan leda till isolering. Jag tror att det med största sannolikhet finns lika många människor som vill leva i ensamhet, som det finns människor som bara längtar efter att leva i t.ex. tvåsamhet.

(2) ...//...För mig kan det här med att leva ensam upplevas lite som en trend i dagens rika västländer, och något som just nu ligger i tiden. Det går inte att komma ifrån det faktum att människan i de rika länderna är mindre beroende av varandra. Ta bara en sådan sak som ekonomin. I dagens kapitalistsamhälle kan både män och kvinnor tjäna pengar och livnära sig på egen hand. Därmed är vi inte särskilt ekonomiskt beroende av varandra och behöver därför inte känna tvång att leva med någon för den sakens skull. Vi kan i de flesta fall utan problem leva ensamma utan att behöva kämpa för vår överlevnads skull. Har man av giltig anledning t. ex. inget arbete där lönen finansierar de nödvändigaste utgifterna behöver man inte bo ihop med någon annan för att lyckas överleva utan kan i det välfärdssamhälle vi lever i t.ex. söka bidrag som gör att det går att klara sig ensam. För däremot bara 100 år sedan var Sverige ett bondesamhälle där akademiska studier bland det "vanliga" folket inte var vanligt och man tvingades växa upp snabbt för att kunna hjälpa till att försörja antingen den familj man föddes i eller den man tänkt skaffa. Fick du inte fru och barn fick du istället med största

TA analys

**TA Ställnings-
tagande**

Steget åsikt

Steget skäl

Steget (ny) åsikt

Steget skäl
(ensamhet är
trendigt och
möjligt pga
ekonomiskt
oberoende)

sannolikhet bo hemma och hjälpa till. Med andra ord hade man inte valmöjligheten att leva ensam....

(3)För att summera de jag tycker om ensamhet anser jag att den är bra så länge den är självvald och det är nyttigt med ensamhet för att kunna hitta sig själv. Samtidigt tycker jag inte att man skall sträva mot perfektion här i livet innan man vågar släppa någon annan in på det. Våga vara ensam och fri men isolera dig inte från omvärlden. Allt handlar i mina ögon om en fin balansgång och det verkar ständigt vara så att man varken kan leva med någon eller utan någon.

Steget slutkläm

En analys av Stinas essä visar att texten präglas av textaktiviteten Ställnings-tagande. Instruktionen kan uppfattas vara motsägelsefull eftersom Skolverket poängterar att genren essä karakteriseras av att vara ”utredande”, samtidigt som eleven uppmanas att behandla ämnet på ett ”personligt” sätt.

Det sammanlagda betyget som två bedömande lärarna gav Stinas essä var mycket väl godkänd, med ett minustecken efter (se bilaga 9 för hela matrisen). Texten bedömdes motsvara tre av kriterierna på mycket väl godkändnivå (helhetsbedömning, hur Stina förklarade sin syn på vad ensamhet är och hur hon reflekterat över hur synen på ensamhet har förändrats). Vad gäller referat och citat och hur texten är disponerad var kriterierna de samma för nivåerna för väl godkänd och mycket väl godkänd, och där bedöms texten motsvara dessa nivåer. När det gäller punkten Språk och stil bedömdes texten ligga på väl godkändnivå: språket är klart, varierat och i stort korrekt, och stilen anses vara anpassad till situationen. En av de bedömande lärarna har kommenterat: ”God ambition. Försöker höja stilen”. Inte heller här kommenteras textens genreträffsäkerhet, utan indirekt både belönas och kritiserar språket i texten genom formuleringen om Stinas kanske inte helt igenom lyckade försök att skriva på en hög språklig nivå.

Saras och samhällselevernas reflektioner om det nationella provet

När Sara efter avslutad kurs, tittar på översikten av de 18 skrivuppgifter som samhällseleverna arbetat med kommenterar hon återigen hur det nationella provet påverkar undervisningen: ”[...]målet har varit att skriva de olika texttyperna, hitta uppgifter som täcker in och styr, NP, det gör det” (intervju 2). Särskilt de tre uppgifterna där elever producerat PM menar hon ha varit ”lite krystade”. När det gäller elevernas prestationer på skrivdelen inom det

nationella provet menar hon att de flesta skrev ”som förväntat, och egentligen två [elever] som skrivit bättre och två som skrivit bättre än de brukar”. Sara menar vidare att temat varit relativt ”lätt... där alla hade en referens”, och hon ger uttryck för funderingar huruvida hon lagt ribban för högt under kursen ”temat var väldigt banalt, den uppfattningen fick jag när vi jobbade med det”. Eleverna reagerade enligt Sara med att ”det var ju ingenting och du har ju krävt Älvkungen”.

Saras funderingar blir också bekräftade i de båda intervjuerna med samhällseleverna. De var relativt kritiska till vad som prövades i skrivdelen av provet. Flera av dem uttryckte att ämnena var för ”simpла” och inte speglade den undervisning som erbjudits under kursen. Man var mer van vid mer avancerade skrivuppgifter, som att göra analyser ”...svårt att framstå som originell, man är van vid mycket svårare uppgifter, det blev så vardagligt att det var svårt att vara analytisk” (Stina i elevintervju 1). Vidare gav eleverna uttryck för att man känt en viss osäkerhet inför artikelgenren och därför valde många bort den bland de erbjudna skrivuppgifterna, medan genrer som man tränat på som kåseri och krönika inte fanns med bland provuppgifterna, bara debattartiklar. ”Kanske varit bättre om Sara gett oss lättare uppgifter, kändes som det gick dåligt på NP” menade Sigge (elevintervju 1).

Det nationella provet jämfört med vad undervisningen erbjuder

Det är intressant, och något paradoxalt, att innehållet i de skrivuppgifter som erbjuds inom det nationella provet är så svagt klassificerat, i jämförelse med den starkare klassificerade kursplanen. Det stoff som där pekats ut gäller litteratur, språksociologi och språkhistoria, men detta innehåll behandlas inte inom det nationella provets skrivdel. Skrivundervisningen har i de studerade fyra klasserna fram till det nationella provet till innehållet varit starkt klassificerad med en betoning på litteratur då 29 av de erbjudna 46 skrivuppgifterna behandlade ett litterärt innehåll. I tre av de fyra undersökta klasserna har visserligen eleverna fått träna på att producera texter i olika genrer, däribland diskursiva texter, men beredskapen att diskutera den typ av existentiella och förhållandevis personliga/privata frågor som det nationella provet efterfrågar, är inget som genomsyrat skrivundervisningen i svenska i någon av klasserna. I stället blir förmågan och beredvilligheten att skriftligen behandla denna typ av frågeställningar något som eleverna måste hämta

utanför skolans, i alla fall utanför svenskämnets, skrivundervisning. Snarare behöver det egna kulturella kapitalet aktualiseras, och det som bedöms blir till stor del elevernas mogenhetsgrad (Berge, 2002). Avgörande för hur framgångsrikt elever lyckas diskutera existentiella eller samhällsaktuella frågor och presentera de tankar och värderingar som det nationella provet har som premisser riskerar då att snarare bli en fråga om elevernas socialisation och kulturella kapital - i vilken slags familj de har vuxit upp i, vilka normer som där råder och vilka ämnen man brukar prata om hemma vid köksbordet.

Detta är också något som lärarna som undervisar eleverna på de båda yrkesförberedande programmen poängterar. Under ett lektionsbesök vänder sig Hanna till mig och kommenterar elevernas prestationer på uppgift 8 Lyrikfördjupning där låttexter skulle analyseras, och som inte blivit så bra som hon hade hoppats: ”det är just detta program... det räcker inte med svenskan [svenskundervisningen]...de har inte den hemmiljön...att man pratar om sådana saker, på det här sättet”(lektionsobservation 6). När Eva kommenterar elevernas prestationer på det nationella provets skrivuppgift I nöd och lust som behandlar skilsmässor definierar hon deras tankar som ”omogna” (intervju 3). Vare sig Niklas eller Sara fäller denna typ av kommentarer kring sina elever på de båda studieförberedande programmen.

Det nationella provets roll att verka för likvärdig bedömning bortser ifrån att elever kommer till skolan med olika kulturellt bagage, något som framgår tydligt i den (medelklass)norm som utmärker såväl de inspirationstexter och skrivuppgifter som provet innefattar. Provkonstruktörerna hävdar dock att urvalet av inspirationstexter som läses som mental förberedelse till skrivuppgifterna, väl speglar skolans demokratiska uppdrag. Texterna präglas av ”en brokig mångfald” som är ”medvetet komponerade, aktuella, intresseväckande, ibland provocerande och alltid läsvärda för de elevgrupper som använder proven”. De erbjudna skrivuppgifterna anses vara karakteriserade av ”bredd”, samt ge ”utrymme för reflektion och ståndpunktstagande samt för kvalitativt varierande svar”. Proven ska kunna ”användas av och vara tillgängliga för alla elever: för alla gymnasieprogram” (Garme, 2012 s. 230).

Det nationella provet saknar instruktionell diskurs (Bernstein 1996; 2000) eftersom innehållet i de erbjudna skrivuppgifterna ligger utanför svenskämnets innehåll. Provets regulativa diskurs (Bernstein 1996; 2000) signalerar att eleverna omfattar, eller borde omfatta de värderingar i samhälls- och samlevnadsfrågor som uppgifterna implicit efterfrågar, samt att eleverna har förmåga att omsätta dem i diskursiv text. I enlighet med resonemanget utövar

denna prövning ett slags symbolisk kontroll (Bernstein 1996; 2000) och bidrar till social reproduktion på två plan. Dels genom att det nationella provet inte speglar styrdokumentens skrivningar om svenskämnets innehåll, dels genom att de inte heller speglar iscensatt undervisning. I fallet elklassen har eleverna erbjudits skrivundervisning som saknar bäring både i gällande kursplan och vad som prövas i det nationella provet. Bernstein (1990) skriver att elever som känner igen och förmår urskilja skolans typiska kännetecken, mer sannolikt är medelklassbarn än arbetarklassbarn. Men det räcker inte heller med att känna igen (*recognize*) – elever måste veta hur de skall konstruera och realisera den efterfrågade praktiken. De behöver också tillägna sig realisationsregler (*realize*). De elever, i denna studie eleverna på elprogrammet, som med sin bakgrund kan antas ha störst 'realisationsproblem' när det gäller att kunna producera vad som skulle kunna betraktas vara 'politiskt korrekta' medelklassvärderingar i diskursiva texter, får under kursen svenska B helt klart minst träning i det. Den förberedelse som erbjuds dem ligger på igenkänningsnivå, och ingen alls på realisationsnivå. Deras svensklärare samtalar med dem om hur man skulle kunna konstruera diskursiva texter utifrån gamla nationella provuppgifter, men under den fyra terminer långa kursen får eleverna aldrig möjlighet att skriva texter där de tränar på att i skrift argumentera för en ståndpunkt eller utreda en specifik problemställning.

Däremot förbereds eleverna i handelsklassen, den andra klassen på yrkesförberedande program, för det diskursiva skrivande som präglar det nationella provet, på ett liknande sätt som samhällseleverna, och i högre utsträckning än natureleverna. En förklaring till att det sker är de gemensamma kursplanerna för kärnämnen men i ännu högre grad det nationella provet. Hanna uttrycker att hon vill ge alla elever samma förberedelse för detta prov, samtidigt som hon anser idén med samma krav i kärnämnen på yrkesförberedande och studieförberedande program vara att skjuta över målet. På detta sätt bidrar den performativitet (Ball, 2003) som starkt präglar skolan av idag, här mer precist uttryckt i de krav som det nationella provet ställer, till att handelsleverna erbjuds undervisning i diskursivt skrivande, något som annars riskerat att utebli. Performativitetskrav, kombinerat med Hannas värderingar om att erbjuda rättvisa förutsättningar för alla elever oberoende av programtillhörighet, samt hennes föreställning om att skrivande är en färdighet som går att lära ut,¹⁴⁵ gör att undervisningen i handelsklassen blir likvärdig den som

¹⁴⁵ Se Hannas resonemang i kap 5 s. 101

erbjuds elever på studieförberedande program. Hannas uttalade intresse av att undervisa så kallat ”svaga elever” (intervju 1) torde också vara betydelsefullt. Därmed visar föreliggande studie på delvis andra resultat än tidigare forskning (Ask, 2005; Korp, 2006; m fl) där åtskillnader i undervisningserbjudanden främst görs mest mellan yrkesförberedande och studieförberedande program.

Det nationella provets betydelse för erbjuden skrivundervisning

En slutsats som kan dras av analyser gjorda i de tre föregående resultatkapitlen är att skrivdelen inom det nationella provet i svenska B framträder som ett mycket starkt styrinstrument för den aktuella kursen i tre av studiens fyra studerade klasser, vad gäller de genrer som elever skriver i under kursen. Det nationella provet framstår som ett slags nav som Hanna, Sara och Niklas bygger sin skrivundervisning runt. Genrer som vanligen prövas inom det nationella provet ges en privilegierad ställning i deras undervisningserbjudanden, och bedömningsmatriser som emanerar från gamla prov används flitigt i såväl uppgiftsinstruktioner som i bedömningen av elevernas texter.

Skillnaden i betydelsen av det nationella provet för erbjuden skrivundervisning framträder tydligast i de båda klasserna på yrkesförberedande program. Här synliggörs också de olika möjligheter till fortsatt skrivutveckling som ges Erik och Hedvig i ett longitudinellt perspektiv grundskolan – gymnasieskolan. Hanna uppger att just det nationella provet bidrar till att hon iscensätter en undervisning i diskursiva genrer, i viss mån präglade av den vertikala diskursen, för att förbereda handelseleverna på att bemästra kraven som det nationella provet ställer. I den avslutande intervjun verkar Hanna tillfreds med hur handelseleverna hanterade skrivuppgiften, och även med elevernas resultat. Handelseleverna var i stort relativt väl förberedda på vad som skulle komma att prövas, och knappt hälften av dem bedömdes enligt Hannas utsaga ha presterat på väl godkänd eller mycket väl godkändnivå. När det gäller Erik och de andra eleverna har de krav som det nationella provet ställer inte spelat någon roll för den erbjudna skrivundervisningen i klassen. Fram till denna prövning har skrivuppgifterna inte präglats av vad som där prövas, vare sig när det gäller genrer eller innehåll. Elevernas texter har i stället utmärkts av reproduktion, och ett slags vardagskunskap och har därmed hållit sig inom den horisontella diskursen.

Eva ger olika budskap kring vilken betydelse hon ger elevers prestationer på det nationella provet. Till mig säger hon att det är ett prov bland andra (intervju 3), medan Evelina får svaret att det är då man visar vad man kan och att det nationella provet är ”kronan på verket”¹⁴⁶.

Det nationella provet styr även i viss mån hur skrivundervisnings-erbjudandena ser ut under den aktuella kursen på de båda studieförberedande programmen. Nina och de andra natureleverna får i de relativt få skrivuppgifter som erbjuds under kursen dels genomföra ett gammalt nationellt prov, dels skriva en text i genrerna artikel eller reportage, som båda ofta förekommer bland det nationella provets valbara skrivuppgifter. Eleverna i samhällsklassen skriver texter i många olika genrer, delvis anpassade efter de slags texter som det nationella provet vanligen efterfrågar. Som exempel på texter som eleverna specifikt skriver som förberedelse för det nationella provet framhåller Sara de tre PM som eleverna producerar under den aktuella kursen.

¹⁴⁶ Se citat i kapitlets början.

Kapitel 9. Slutsatser och diskussion

I detta avslutande kapitel diskuteras studiens resultat och de slutsatser som kan dras av den. Den pedagogiska apparaten (Bernstein, 1996; 2000) används i diskussionen av skrivundervisningen inom svenskämnet som bedrivits på de fyra gymnasieprogrammen. Vidare behandlas betydelsen av lärares föreställningar om och förväntningar på sina elever för den undervisning man erbjuder. Svenskämnets potential att bidra till att elevers skrivrepertoarer utvecklas, samt ämnets eventuella roll som skolans främsta demokratiämne diskuteras. Kapitlet avslutas med ett resonemang kring studiens implikationer och dess bidrag till forskningsfältet, och förslag om vidare forskning ges.

Studiens huvudsakliga resultat

Det korta svaret på studiens övergripande forskningsfråga - hur möjligheterna såg ut för eleverna i de fyra studerade klasserna att fortsätta utvecklas som skribenter inom gymnasieskolans svenskämne – är att de olika ut. Skrivundervisningserbjudandena skiljer sig åt både kvantitativt och kvalitativt. Skrivuppgiftsinstruktionerna är i olika grad explicita, och har därmed i olika grad potential att stötta elevernas textproduktion. Styrkan på inramningen av undervisningen har varierat mellan de olika programmen, medan klassifikationen av skrivuppgifterna får anses vara stark i samtliga studerade klasser, då innehållet som eleverna skriver om främst behandlar litteratur. Det nationella provet spelar stor roll för hur skrivundervisningen utformas i tre av studiens fyra klasser, främst genom de genrer elever skriver i under den aktuella kursen. Elevernas texter bedöms på delvis olika sätt av de fyra lärarna. De används främst som lärarnas bedömningsunderlag, men på de båda studieförberedande programmen finns exempel på att vissa texter dessutom ges ett kommunikativt värde.

Det är uppenbart att lärarnas föreställningar om elevernas bakgrund och framtid påverkar den iscensatta undervisningen. Den skrivundervisning som erbjuds handelseleverna är ett exempel på ett avbrytande (jfr *interruption* Singh, 2013) av den sociala reproduktionen, då de erbjuds kognitivt utmanande skrivuppgifter, försedda med explicita instruktioner som deras lärare i viss

utsträckning specialdesignat för dem. Undervisningen på de tre andra programmen följer ett reproduktionsmönster som visas i tidigare studier (Ask, 2005; Beach, 1999; Korp, 2006; Rosvall, 2011; Parmenius Swärd, 2008; Westman, 2009).

En viktig slutsats som kan dras av studien är att avgörande faktorer för elevers möjligheter till skrivrepertoarutveckling dels är vilket program de studerar på, dels den undervisande lärarens ämnes- och elevkonception – alltså hur lärare förstår skrivundervisning och vilka föreställningar de har om elevgruppen som undervisningen riktar sig till. Tillsammans med tidigare forskning (Korp, 2012; Rosvall, 2011) visar föreliggande studie att elever på pojkdominerade yrkesförberedande program löper störst risk för marginalisering, eftersom arbetsmarknadens tudelning i manuella och mentala yrken starkt påverkar hur undervisningen av teoretiska skolämnen, här hur skrivundervisning i svenskämnet, blir iscensatt. Studien synliggör att spänningen mellan intentionen i Gy94 att förändra distributionen av kunskap mellan elever på yrkesförberedande respektive studieförberedande program och skolans aktörer, här främst i form av de enskilda lärarnas retorik och praktik, i hög utsträckning kvarstår. Problemet som denna studie påvisar – liksom flera andra – är att elever på yrkesförberedande program på systemnivå riskerar att berövas möjligheter att utveckla kunskaper i en vertikal diskurs, att ges makt att ifrågasätta och språkligt formulera sig om det som Bernstein benämner 'det otänkbara'¹⁴⁷. I stället riskerar den erbjudna undervisningen leda till "silencing" (Wheeler, 2007).

Skrivundervisningen sedd genom den pedagogiska apparaten

Enligt Bernstein (1996; 2000) är all utbildning ett slags moralisk aktivitet som artikulerar de dominanta gruppernas ideologier. Den regulativa diskursen är alltid överordnad den instruktionella, vilket gör att vi egentligen kan tala om en enda pedagogisk diskurs, den regulativa. Den pedagogiska apparaten illustrerar den pedagogiska diskursens inneboende system, och är alltså en modell över hur den sociala arbetsdelningen reproduceras genom utbildning. Genom att analysera den skrivundervisning som iscensattes i de fyra klasserna

¹⁴⁷ Se kap 3, s. 51

menar jag att bilden av skolans roll i den sociala reproduktionen framträder i tre av de fyra klasserna, med handelsklassen som ett undantag.

Distributionen

Analysen av producerad data visar att olika skriverbjudanden, eller uttryckt i bernsteinianska termer olika slags pedagogiska diskurser, har distribuerats till eleverna i de fyra olika klasserna, den gemensamma kursplanen i den aktuella kursen till trots. Eleverna på de båda studieförberedande programmen har tillsammans med eleverna på det yrkesförberedande handelsprogrammet erbjudits ett flertal skrivuppgifter, som är relevanta utifrån aktuella styrdokument, och som har frammanat produktionen av diskursiva texter, som rör sig i en vertikal diskurs. De som skiljer den undervisning som erbjudits handelseleverna från den som riktas till eleverna på de båda studieförberedande programmen är att de inte getts inflytande över undervisningens utformning.

Den skrivundervisning som distribuerades till eleverna på det andra yrkesförberedande programmet, eleleverna, har inte varit likvärdig den som aktualiserats i de tre andra klasserna. I stället för att tränas i att skriva diskursiva texter har elelevernas textproduktion präglats av reproduktion, vilket gjort att deras texter enbart rör sig i en horisontell diskurs. I likhet med handelseleverna har de inte erbjudits möjligheter att utöva inflytande över skrivundervisningens utformning.

Rekontextualiseringen

Det skrivande – och det svenskämne som genom de erbjudna skrivuppgifterna har rekontextualiserats i de olika klassrummen - har delvis sett olika ut. Kursplanen för svenska B, en av aktörerna i det officiella pedagogiska rekontextualiseringsfältet, stipulerar i ett av kursens totalt fem uppnåendemål att elever skall utveckla ett diskursivt skrivande där de utreder och argumenterar, en skrivkompetens som är nödvändig när man vill hävda sin medborgerliga röst, till exempel i politiska eller fackliga sammanhang. Denna typ av skrivande utmärker också vad som studenter på universitet och högskola förväntas bemästra. Det relativt starkt klassificerade innehåll som enligt den aktuella kursplanen skall behandlas gäller främst litteratur och frågor om språksociologi och språkhistoria.

En annan av aktörerna i det officiella pedagogiska rekontextualiseringsfältet, provgruppen som konstruerar de nationella proven i svenska, erbjuder skrivuppgifter med ett svagt klassificerat innehåll, då provuppgifterna snarare rör existentiella och samhällsinriktade frågeställningar som ligger utanför kursplanen för svenska B. Skrivandet som utmärker det nationella provet är rekontextualiserat till ett mer utåtriktat, kommunikativt skrivande, där vanliga erbjudna genrer är artikel och debattinlägg.

Det finns alltså en motsättning mellan de två aktörerna i det officiella rekontextualiseringsfältet kring vilka slags skrivrepertoarer gymnasieeleverna ska utveckla. Tre av aktörerna i det lokala pedagogiska rekontextualiseringsfältet, de tre lärarna Hanna, Sara och Niklas, förhåller sig till dessa båda aktörer, genom att iscensätta en skrivundervisning där de båda aktörer tillmötesgår. Deras elever erbjuds huvudsakligen att skriva diskursiva texter i genrer som brukar prövas i det nationella provet, men som behandlar ett starkt klassificerat innehåll – litteratur och språksociologi. Det gäller dock inte skrivundervisningen i elklassen, som i hög utsträckning saknar förankring hos båda aktörerna i det officiella rekontextualiseringsfältet. Eleverna skriver inte några diskursiva texter, vare sig om ett starkt klassificerat innehåll som litteratur eller språksociologi, eller om ett svagt klassificerat innehåll.

Utvärderingen

I överensstämmelse med den pedagogiska apparatens logik visar föreliggande studie att det är själva utvärderingen eller bedömningen - hur elevernas skrivkompetens slutligen skall komma att prövas i det nationella provet - som i hög grad styr hur lärarna i tre av de fyra studerade klasserna utformar sin respektive skrivundervisning under den aktuella kursen. Det gäller främst de genrer som eleverna ges möjlighet att träna. Ett flertal skrivuppgifter konstrueras med för det nationella provet typiska skrivuppgifter som förebild, särskilt i samhälls- och handelsklasserna. I naturklassen iscensätts en lektionsserie om fem lektioner där eleverna arbetar med en gammal provuppgift. Lektionsobservationer visar att Hanna och Niklas vid flera tillfällen kommunicerar till eleverna att syftet med en viss skrivuppgift är att förbereda eleverna för det nationella provet. I intervjuer bekräftar också Sara att denna prövning starkt påverkar hennes undervisning. Allra tydligast framträder det nationella provet som ett slags nav för hela skrivundervisningen genom det sätt som det nationella provets bedömningsmatriser används, både i uppgifts-

instruktioner och i bedömningen av elevernas texter i tre av klasserna. I den fjärde, elklassen, spelar det nationella provet dock en perifer roll för hur skrivundervisningen iscensätts.

I analogi med grammatiken i den pedagogiska apparaten blir det andra, mer abstrakta och svåråtgörbara uppnåendemålet för skrivande i den aktuella kursen, som handlar om att eleverna ska ha ”utvecklat skrivandet som ett medel för tänkande och lärande och som ett redskap i kommande studier och arbetsliv” (Skolverket, 2006), relativt försummat i den erbjudna undervisningen, samhällsklassen undantaget. Målet prövas inte inom det nationella provet, och inte heller finns skrivningar kring detta mål i betygskriterierna för kursen svenska B.

Lärarnas olika föreställningar om och förväntningar på eleverna

Föreliggande studie visar att skriverbjudandena ser olika ut i de fyra studerade klasserna, fastän eleverna på de olika programmen studerar samma kurs, enligt samma kursplan, på samma gymnasieskola. Studien synliggör också lärarnas olika föreställningar om och förväntningar på sina respektive elevgrupper.

Eleverna på naturprogrammet erbjuds ett relativt begränsat antal skrivuppgifter¹⁴⁸, därför att deras svensklärare har förväntningar på att eleverna redan har, eller borde ha, förvärvat den skrivförmåga som krävs på gymnasiet. Niklas uppfattar att naturelevernans främsta mål med sina gymnasiestudier är att erövra högsta möjliga meritpoäng, för att sedan kunna gå vidare till högstatusutbildningar på universitets- och högskolenivå. Läraren i samhällsklassen är tydlig i sina förväntningar på elevernas studieprestationer, fast hela prestationsspannet finns bland eleverna, med en övervägande del högpresterande elever. Sara erbjuder många olika skrivuppgifter, iscensätter en förhållandevis explicit undervisning, och stämmer kontinuerligt av undervisningen med eleverna. Hon utgår ifrån att samhällseleverna dels är intresserade av själva svenskämnet, dels av att läsa, diskutera och ge respons på varandras producerade texter.

Skrivundervisningen i handelsklassen bryter på ett intressant sätt mot det mönster som tidigare forskning visat. Trots att handelseleverna studerar på ett

¹⁴⁸ Detta resultat skiljer sig från tidigare forskning (Bergman, 2007, Parmenius Swärd, 2008 där eleverna på det naturvetenskapliga programmet erbjuds en mer krävande skrivundervisning).

yrkesförberedande program, erbjuds de inte ett skrivande präglat av en horisontell diskurs, utan tvärtom tränas de i att skriva diskursiva texter som rör sig i en vertikal diskurs. Arbetet i handelsklassen har bedrivits enligt styrdokumentens intentioner, trots Hannas initialt artikulerade motstånd mot att elever på yrkesförberedande program skall erbjudas undervisning efter samma kursplan som elever på studieförberedande program. I sin praktik omsätter Hanna intentionerna som är framskrivna i den aktuella kursplanen vad gäller den instruktionella diskursen. Under de två år långa fältarbetet blir brist-diskursen kring handelseleverna också allt mindre förekommande i Hannas uttalanden.

Evas uttryckta föreställningar om eleverna handlar om att hon förstår dem som meritokratiskt ointresserade, ”goa” men ”omogna” och ovilliga alternativt oförmögna att bearbeta språket i sina texter, mer än på en lokal nivå. Skrivundervisningen som eleverna möter följer mönstret som den tidigare forskningen visat genom att de erbjuds lågkognitiva, förenklade skrivuppgifter inriktade på reproduktion och som inte ligger i deras närmsta utvecklingszon utan snarare i deras föregående – ett slags ’zone of previous development’. Därmed ges denna elevgrupp inte någon möjlighet att inom skrivundervisningen i gymnasieskolans svenskämne utvecklas som skribenter. Eleverna har blivit pedagogiskt segregerade (Hansson, 2011) eftersom undervisningen påverkats negativt beroende på undervisningsgruppens sammansättning – företrädesvis pojkar som studerar på ett yrkesförberedande program.

Sambandet mellan elevernas (samhälls)klass och erbjuden skrivundervisning

Det är ofrånkomligt att människor kategoriserar och betraktar andra utifrån egna värderingar och behov. Lärare riskerar att omedvetet karakterisera elever i termer av etiketter som ”bra” eller ”dåliga”, ”framåt” eller ”omotiverade” (Jenner, 2004). Det finns föreställningar bland lärare om att en del elever inte kan, eller vill, utveckla vissa förmågor. Förmågor betraktas i stället vara medfödda eller inneboende egenskaper (Dweck, 2007; Jonsson & Beach, 2012), som hart när är omöjliga att utveckla genom undervisning. Dessa föreställningar samvarierar vanligen med samhällets arbetsdelning, men också med elevers kön. Jag vill förklara olikheterna i erbjuden skrivundervisning,

och därmed också de skillnader i elevernas skriverövranden som påvisas i föreliggande studie, med att de i hög utsträckning beror på lärarnas föreställningar om att det skulle finnas ett inneboende och oföränderligt samband mellan elevers klass och kön, och deras potentiella studieprestationer. Dessa föreställningar finns givetvis inte enbart hos lärare, utan delas av stora delar av det övriga samhället, inklusive flera andra aktörer i det pedagogiska rekontextualiseringsfältet som till exempel skolledare, läromedelsförfattare och nationella provkonstruktörer.

Tidigare forskning visar att det finns en genrell obenägenhet bland lärare att öppet tala om elevers klasstillhörighet (Ask, 2005, Dunne & Gazely 2008; Einarsson 2008). Inte heller någon av de deltagande lärarna i denna studie nämner begreppet klass när de talar om sina och andra elever, utan i stället finns en bristdiskurs kring eleverna på de yrkesförberedande programmen, inom vilken lärarnas värderingar ibland framträder mer implicit.

Ett sätt att förstå och förklara varför elever på yrkesförberedande program så ofta erbjuds en utmanande undervisning är lärarnas förväntningar på att eleverna kommer att underprestera, och på så sätt blir också elevernas underprestationer normaliserade. Lärare förstår mer sällan elever med arbetarklassbakgrund, (eller om man så vill, elever med förhållandevis lågt socialt och kulturellt kapital) och deras undermåliga studieprestationer som svar på deras undervisning. I stället har lärare en benägenhet att lägga över ansvaret på eleverna – att de har svårt att hänga med i undervisningen eller att de har problem med koncentrationsförmågan (Dunne & Gazely, 2008. s. 456). Det är också vanligt att lärare reagerar olika på när arbetarklasselever underpresterar jämfört med när medelklasselever uppvisar dåliga studieresultat. I det första fallet antas det ligga utanför lärarnas påverkanspotential, medan det i det andra fallet finns en beredskap till att förändra klassrumspraktiken (Dunne & Gazely, 2008 s. 461).

I föreliggande studie erbjuds eleverna i elklassen, med förmodad bakgrund i arbetarklassen (Broady, 2001, 2009; Broady & Börjesson, 2006; Lidegran, 2009; Reuterberg & Svensson, 1998) en skrivundervisning som signalerar låga förväntningar på dem som skribenter. Eleverna löser de icke utmanande skrivuppgifterna som de anvisas, men låter ibland bli att lämna in sina texter. Deras prestationer som sällan överträffar nivån för godkänt förklaras och kommenteras av deras svensklärare med att de inte vill eller kan omarbeta sina texter och att deras tankar är omogna. Däremot saknas data där svenskläraren uttrycker tankar om att hennes undervisning inte förmått stötta elevernas

skrivutveckling. Dock menar Eva att en del uppgifter som hon erbjudit under kursen varit för simpla.

Eleverna med en förmodad medelklassbakgrund (Broady, 2001, 2009; Broady & Börjesson, 2006; Lidegran, 2009; Reuterberg & Svensson, 1998), eleverna på samhällsprogrammet och naturprogrammet, ges däremot möjlighet att fortsätta utvecklas som skribenter. Samhällseleverna möter en skrivundervisning präglad av höga förväntningar på deras prestationer, och deras svensklärare ger uttryck för att vinnlägga sig om att hennes undervisning passar och utvecklar elevernas skrivkompetens. Underpresterar eleverna justeras undervisningen så att eleverna skall lyckas bättre nästa gång (jfr Dunne & Gazely, 2008). Naturelevernas faktiska eller presumtiva underprestationer är inte något som Niklas diskuterar. Merparten av eleverna i denna klass presterar på en så hög nivå att deras lärare inte anser dem behöva en mer genomgripande skrivundervisning än vad som erbjuds.

Det resultat som avviker i föreliggande studie, jämfört med tidigare forskning, är skrivundervisningen i handelsklassen, där eleverna liksom i elklassen, kan antas ha sina rötter i arbetarklassen (Broady, 2001, 2009; Broady & Börjesson, 2006; Lidegran, 2009; Reuterberg & Svensson, 1998). Här illustreras ett avbrytande (jfr *interruption* Singh, 2013) av reproduktionen. Handelseleverna möter en skrivundervisning, likvärdig med den som erbjuds samhällseleverna när det gäller prestationskrav. Hanna har genom sin relativt starka inramning av skrivundervisningen också utformat den efter handelslevernas förmodade behov, vilket sker trots, eller snarare på grund av, hennes uppfattning om att elevernas sociala och kulturella kapital påverkar deras studieprestationer på ett negativt sätt.

I studien framträder en tydlig skillnad i hur lärarna som undervisar på yrkesförberedande respektive studieförberedande program talar om sina elever. Skillnaden samvarierar med i vilken utsträckning eleverna ges legitimitet i att vara med i utformningen av skrivundervisningen. Även i detta hänseende liknar mönstret samhällets arbetsdelning. Eleverna på de båda studieförberedande programmen blir av sina båda svensklärare etiketterade som duktiga, ambitiösa och meritokratiskt orienterade. Elever och lärare är till delar överens om elevernas fokus på att erövra högsta möjliga meritpoäng och använda gymnasiestudierna för att nå egna livsmål som till exempel attraktiva högskoleutbildningar (Berggren, 2013) – ett slags kapitalisering av utbildning (Beach & Dovemark, 2011). I studien blir detta särskilt tydligt i naturklassen. Och det är eleverna i dessa båda klasser som erbjuds möjligheter att på olika

sätt påverka utformningen av skrivundervisningen. I naturklassen är undervisningen periodvis relativt svagt inramad – läraren tillmötesgår elevernas behov av utökad tid för att färdigställa uppgifter, och det finns exempel på att en omfattande skrivuppgift iscensätts på elevernas begäran. Svenskläraren i samhällsklassen stämmer kontinuerligt av undervisningen med eleverna.

När elevernas svensklärare talar om sina elever och deras prestationer präglas hennes utsagor ofta av en bristpositioneringsdiskurs (Bernstein, 1990), uttryckta i termer som att de är meritokratiskt ointresserade och omogna. När det gäller elevernas skrivförmåga saknar de, enligt sin lärare, förståelse för värdet av att formulera sig i skrift – de är enbart intresserade av att föra fram ett budskap i sina texter. Samtidigt omtalar Eva dem som ”goa”. Denna inställning till elever på yrkesförberedande program är vanligt förekommande bland lärare, och gör att fokus tenderar att läggas vid omsorg (Bergman-Claeson, 2003; Hjelmér, 2012; Lemar, 2001). Konsekvensen blir att lärare betonar relationen till eleverna på bekostnad av att erbjuda en undervisning som utvecklar elevernas prestationer. Det inflytande som eleverna i elklassen ges över den svagt inramade, implicita skrivundervisningen blir att sänka kraven, till exempel att omförhandla en från början skriftlig uppgift till en muntlig – alltså ett slags kontraproduktivt inflytande (Dovemark, 2011; Rosvall, 2012).

Även handelselevernas svensklärares utsagor utmärks av ett en typ av bristpositioneringsdiskurs, uttryckt i att eleverna saknar det kulturella kapital som krävs för att lyckas med vissa skrivuppgifter. Hanna ger också initialt starkt uttryck för ett motstånd mot intentionen i gymnasiereformen Gy94 att elever på yrkesförberedande program skall förberedas för eventuella högskolestudier. Samtidigt hindrar denna retorik inte henne ifrån att iscensätta en skrivundervisning som väl kan jämföras med den som erbjuds samhällseleverna. Överlag präglas skrivundervisningen i handelsklassen av en stark inramning, med fokus på prestation, och inte alls så starkt fokus på relation som i elklassen. I likhet med eleverna ges inte handelseleverna något inflytande över skrivundervisningens utformning.

Svenskämnets betydelse för utvecklingen av elevernas skrivrepertoarer

Skrivundervisningen i svenskämnet borde vara avgörande för alla elevers utveckling som skribenter. Svenskämnet har de tydligaste målbeskrivningarna

kring skrivandet, och elevers skrivkompetens prövas genom nationella prov i just svenskämnet. För den aktuella kursen är det framför allt ett diskursivt skrivande som eleverna förväntas utveckla.

Föreliggande studie visar att en del av skrivandet inom svenskämnet liknar textproduktionen i andra skolämnen, där skrivrepertoarutveckling inte står i centrum, utan där elevers producerade texter främst syftar till att de ska visa sina inhämtade ämneskunskaper. Utöver detta slags skrivande åskådliggör studien att eleverna i de fyra klasserna ges olika möjligheter att utveckla sina skrivrepertoarer, och att det inte enbart är gymnasieprogrammet som undervisningen riktar sig till som avgör hur skriverbjudanden i svenskämnet ser ut. Också lärarnas individuella förståelse av svenskläraryupdraget spelar roll – deras förhållande till styrdokumentet, beredvilligheten att samarbeta och för kollegor synliggöra sin undervisning, liksom deras föreställningar om hur skrivande utvecklas har betydelse. Vanliga föreställningar om skrivkompetens är att det är en förhållandevis medfödd förmåga och att skrivandet utvecklas av sig själv om elever bara läser mycket – och sådana uppfattningar kan förklara varför skrivundervisning på grundskolans högre stadier och på gymnasiet ofta är osynlig. Svenskläraren på elprogrammet ger uttryck för denna typ av tankar, och hennes skrivundervisning är också relativt implicit och oinramad. Likaså framstår undervisningen i naturklassern som svagt inramad då uppgiftsinstruktionerna i denna kontext är kortfattade - det handlar i stort om att anvisa elever skrivuppgifter och bedöma deras prestationer i efterhand. Det är inte ovanligt att förväntningar finns på att elever redan skall behärska den skrivkompetens som är aktuell för det stadium elever studerar på och att lärarna ser sin uppgift snarare som att evaluera – i stället för att genom explicit undervisning tillföra eleverna kompetenser (Rose, 2005).

Däremot erbjuder de båda svensklärarna på samhällsprogrammet och handelsprogrammet sina elever större möjligheter att utvecklas som skribenter. Under den aktuella kursen har eleverna i deras båda klasser, enligt lärarnas utsagor, ägnat sig åt skrivande ungefär 50 procent av lektionstiden. De har arbetat med relativt många skrivuppgifter i olika genrer, och uppgifterna har innefattat förhållandevis explicita instruktioner. Betydelsefullt för skriverbjudandena i handelsklassen är Hannas uttryckta intresse för att arbeta med så kallat ”svaga elever” och hennes förståelse av skrivande som en färdighet som går att lära ut. Periodvis samarbetar hon med Sara som undervisar i samhällsklassen, vilket begränsar risken för att svenskämnet

förenklas i handelsklassen. Eleverna i dessa båda klasser uttrycker också att skrivundervisningen i svenska har haft betydelse för dem. Hedvig skriver i enkäten: ”Om jag pluggar vidare kommer jag att behöva skriva arbeten. Svenska B har betydit [sic] mycket för mig! Jag har fått kämpa men lyckades klara det fast motgångar. Jag har lärt mig massor, och kommer alltid ha dessa lärdomar med mig i framtiden”. Stina kommenterar i gruppintervju 1 med samhällseleverna att skrivundervisningen ingjutit ett språkligt självförtroende hos henne, och att den framförallt gjort henne till en säkrare talare. Hon uttrycker att det känns som att ingen kan lura eller ifrågasätta henne, och att hon känner sig allmän ”påläst” och ”allmänbildad”- vilket kan jämföras med DeSecos (2005) skrivningar om den väl utvecklade litteraciteten som en förutsättning för att kunna hantera olika situationer i vuxenlivet och som premis för ett mer avancerat tänkande och för förmågan att kommunicera sina tankar i olika situationer¹⁴⁹.

Studien visar alltså att skrivundervisningen inom svenskämnet i mycket olika utsträckning bidragit till att de fyra eleverna med samma grundskolebakgrund, och deras klasskamrater, utvecklats som skribenter. Hedvig och Stina blir utmanade och samtidigt stöttade i att utveckla sina skrivrepertoarer. Nina får genom de få, men ändå relativt krävande, skrivuppgifterna vissa möjligheter att fortsätta utvecklingen av sin skrivrepertoar. Erik, som lämnade grundskolan med betyget väl godkänd i svenska, hindras snarare att utveckla sitt skrivande genom den skrivundervisning han möter på gymnasiet.

Svenska som potentiellt demokratiämne

Denna studie har fokus på skrivundervisningen inom svenskämnet och inte på hur hela ämnet blir iscensatt. Ett av huvudresultaten är att olika slags skriverbjudanden, som i olika grad haft potential att resultera i texter präglade av en vertikal diskurs, har distribueras till eleverna på de olika programmen. Därmed har också elevernas möjligheter att fortsätta utvecklas som skribenter varit odemokratiskt fördelade. En ytterligare aspekt av svenskämnet som ett demokratiämne är att elever inom ämnet skall tränas i kritisk reflektion. Skrivandet kring litteratur, som av lärarna uppfattas vara den studerade kursens huvudinnehåll, kan konstateras ha gett eleverna små möjligheter till problematisering av de studerade texterna (jfr Wyndham, 2013). Framför allt har eleverna på de båda studieförberedande programmen erbjudits skriv-

¹⁴⁹ Se s. 15

uppgifter där klassiska texter förväntas bli prisade, snarare än problematiserade eller kritiserade. När de erbjudna skrivuppgifterna medger att eleverna själva får välja en frågeställning att resonera och argumentera kring blir texterna däremot mer självständiga och präglas i högre grad av att eleverna just problematiserar och argumenterar kring den valda frågan.

Mot slutet av sin gärning ställde Bernstein upp tre rättigheter för vad han såg som effektiv demokrati som skolan har till uppgift att distribuera till alla elever (Bernstein, 2000, s.xx¹⁵⁰). På individplanet gäller det elevers rätt till individuell 'förhöjning' (*enhancement*) där kritisk förståelsekompetens och förmåga att se nya möjligheter och utveckla tankar om tillförsikt (*confidence*) lyfts fram. På det sociala planet framhåller Bernstein elevers rättigheter att bli inkluderade - socialt, intellektuellt, kulturellt och personligt, men inte absorberade, utan med möjligheter att vara autonoma. På ett politiskt plan handlar det om elevers rätt att få delta i olika praktiker, inte bara rent diskursivt, utan deltagandet behöver nå resultat eller få konsekvenser.

När man sätter studiens empiri i ljuset av dessa rättigheter blir slutsatsen att eleverna i elklassen blivit missgynnade. Det är svårt att se att den erbjudna skrivundervisningen förhöjt deras skrivkompetens eller att de utvecklat kritisk förståelse genom den. De har till liten del blivit inkluderade personligt eller kulturellt i skrivundervisningens innehåll, och inflytandet de utövat har varit kontraproduktivt, vilket innebär att undervisningen inte tillmötesgått dem på ett politiskt plan. Istället framstår samhällseleverna som mest gynnade, eftersom den erbjudna skrivundervisningen har haft stor potential att utveckla deras skrivrepertoarer. Samhällseleverna har fått öva inflytande över undervisningen eftersom deras tankar har efterfrågats kontinuerligt och hänsyn har tagits till deras åsikter. Handelseleverna har framför allt erbjudits möjligheter att utveckla sina skrivrepertoarer, men den starkt inramade undervisningen har inte erbjudit dem att öva något större inflytande över skrivundervisningen. Naturelevers demokratiska rättigheter har tagits hänsyn till, men det är tveksamt om skrivundervisningen i någon högre grad bidragit till att 'förhöja' kvaliteten på deras skrivrepertoarer.

Den aspekt av svenskämnesundervisningen som lyfts fram i föreliggande avhandling, det vill säga skrivundervisningen, visar att ämnet inte kan betraktas som demokratiskt distribuerat och iscensatt. Alla elever ges inte möjlighet att utvecklas som skribenter, och får inte heller utöva inflytande

¹⁵⁰ Citat från Introduction – därav sidnumreringen xx.

över den undervisning de erbjuds. Studien påvisar att det finns ett behov av demokratisera svenskämnet i så motto att alla elever, oberoende av vilket program de studerar på, erbjuds en explicit skrivundervisning i diskursiva genrer som gör att de ges möjlighet att i sina texter röra sig i en vertikal diskurs. På så vis skulle skolan på ett tydligare sätt möjliggöra för alla elever att utveckla en språklig handlingskraft så att de får makt över sitt eget liv och eget lärande (jfr Läs- och skrivkommittén, 1997). Wheelehan (2010) framhåller Bernsteins argumentation om vikten av att tillgången till abstrakt teoretisk kunskap demokratiseras, eftersom sådan kunskap används i diskussionen om vilket samhälle vi vill ha och vilka värderingar och normer som skall präglade det. ”Education is aimed at realizing this normative ideal as the main way in which people are provided with access to knowledge and learn how to use it”(s. 124). Det är utbildningssystemets uppgift att förverkliga detta demokratiseringsuppdrag, enligt Wheelehans förmenande.

Studiens implikationer

Studiens övergripande fråga gäller elevers möjligheter att inom skrivundervisningen i svenskämnet på olika gymnasieprogram fortsätta att utvecklas som skribenter. Initialt hade jag hoppats kunna genomföra fler lektionsobservationer för att i större omfattning kunna studera undervisningen som helhet och i större utsträckning fånga lärarnas muntliga instruktioner, och interaktionen mellan elever och lärare än vad som blev möjligt, vilket hade kunnat ge en ännu tydligare bild av erbjuden undervisning. Dock har dataproduktionen innefattat samtliga skrivuppgifter som erbjudits under hela den studerade kursen, tillsammans med elevers uppgiftslösningar, vilket jag menar ger en trovärdig helhetsbild av de skrivrepertoarer som eleverna gavs möjlighet att utveckla.

Föreliggande avhandling visar att elevers sociala bakgrund spelar roll för hur skolan behöver arbeta för att socialisera dem och utveckla deras kunskaper. Bernstein (1971) lyfter fram fördelen som elever från medelklasshem har i mötet med skolan, bland annat därför att deras språkbruk matchar skolans. För att elever med ett lägre socialt och kulturellt kapital skall prestera väl i skolan krävs att lärare arbetar på ett medvetet och systematiskt sätt för att kunna stötta elevernas språk- och kunskapsutveckling. Ett exempel är Hannas starkt inramade och explicita skrivundervisning som möter handelselevernas behov, och som i hög utsträckning torde ha bidragit till att

närmare hälften av eleverna presterar ett väl godkänt eller mycket väl godkänt resultat på det avslutande nationella provet (jfr Henning Loeb & Lumsden Wass, 2014; Niemi & Rosvall, 2013).

Det är viktigt att skolans alla aktörer utgår ifrån att samtliga elever, även de på pojkdominerade yrkesorienterade gymnasieprogram, vill nå så långt som möjligt i sina studier. De så vanligt förekommande bristpositioneringstankarna, som handlar om att det skulle fattas attribut som har med den kognitiva, lingvistiska eller kulturella förmågan att göra hos vissa grupper av elever behöver utmanas hos skolans aktörer på alla plan.

Tillsammans med tidigare studier visar denna avhandling på skolans roll i samhällsreproduktionen, närmare bestämt hur undervisningen i gymnasieskolan fungerar differentierande mellan elever på yrkesförberedande program och elever på studieförberedande program. Dock visar denna studie genom exemplet handelsklassen på möjligheten till att bryta denna reproduktion. En uppgift för framtida forskning är att lyfta fram fler exempel på undervisning som präglas av höga förväntningar på alla elever, och som fungerar i så motto att alla elever utvecklar kunskaper och förmågor inom skolämnen i vertikala diskurser eftersom sådana kunskaper är en förutsättning för att kunna delta i den pågående samhällsdiskussionen. ”The fundamental issue that faces us for pedagogy is how do we make it possible for people to move from horizontal to vertical discourse” (Christie, 2007 s. 41). Träning i att delta i denna diskussion skall inte bara erbjudas vissa kategorier av elever.

Det är också av avgörande betydelse att statsmakten i styrdokument inte på förhand differentierar mellan olika elevgrupper och ställer låga krav på elever på yrkesförberedande program. Återigen vill jag lyfta fram studiens aktör Hanna och hennes initiala resonemang och ifrågasättande av att alla elever skall behöva lära sig skriva texter i genrer som debattartikel och essä. Frågan är vilka skrivuppgifter hon erbjudit om inte kursplan och det nationella provet ställt krav på ett diskursivt skrivande.

För lärarutbildningarna visar studien vikten av att lärarstudenter utbildas så att de blir kompetenta att undervisa elever med olika sociala bakgrunder. Likaså kan lärare med lång undervisningsvana behöva vidareutbildas, om de inte under sin verksamma tid utvecklat fungerande strategier för att undervisa elever med lågt socialt och kulturellt kapital. I den samtida skoldebatten hörs ofta röster om vikten av att lärare har höga förväntningar på elevers prestationer. Men det räcker inte med att ha förväntningar, utan lärare behöver också utveckla didaktiska verktyg för att kunna undervisa elever

uppvuxna i miljöer präglade av den begränsade koden. Dessutom behöver arbetsgivare göra det attraktivt för didaktiskt skickliga lärare att undervisa andra grupper av elever än de som brukar definieras som motiverade.

Avslutande kommentarer

Studies mest intressanta resultat är Hannas avbrytande av den sociala reproduktionen, som materialiseras genom att hon erbjuder elever på yrkesförberedande program - handelseleverna - en förhållandevis krävande och explicit skrivundervisning som resulterar i att de klarar att producera diskursiva texter som rör sig i en vertikal diskurs. Sedan data producerades till denna studie har gymnasiet ännu en gång reformerats. Visionen som fanns med Gy94 har ersatts av Gy11, som i högre grad framstår vara styrd av arbetsmarknadens behov (Carlsbaum, 2012; Nylund, 2012). Klassifikationen mellan de båda huvudkategorierna av utbildningar har stärkts, och benämningen på utbildningarna har omformulerats till ”yrkesprogram” respektive ”högskoleförberedande program”. Andemeningen i Gy11 kan förstås som att en del elever inte är lämpade att studera på högskolan, och skall därmed inte tvingas läsa kurser på gymnasiet som man inte klarar av (Carlsbaum, 2012). Elever som idag, 2014 studerar på yrkesprogram blir inte längre automatiskt högskolebehöriga¹⁵¹.

När det gäller själva svenskämnet är det sedan 2011 obligatoriskt för elever på yrkesprogrammen att studera 100 poäng i kursen Svenska 1, medan elever på de högskoleförberedande programmen läser minst 300 poäng i kurserna Svenska 1-3. Det skrivande som styrdokumentet lyfter fram i svenska 1 är ”skriftlig framställning av argumenterade text”, i svenska 2 ”skriftlig framställning av utredande och argumenterande texter” och i svenska 3 ”skriftlig framställning som anknyter till den vetenskapliga texttypen” (Skolverket, 2011a s.162, 169, 176). Yrkesprogramselever anses från statsmaktens sida inte längre behöva utveckla en utredande och vetenskapligt orienterad skrivkompetens.

Ett resultat av införandet av Gy11 har blivit att allt färre elever söker yrkesprogrammen, eftersom de har kommit att betraktas som ett slags andra klassens utbildningar. Föreliggande studie visar att elever på yrkes-

¹⁵¹ Dock har regeringen, bestående av socialdemokrater och miljöpartister, som tillträdde efter valet i september 2014, föreslagit att högskolebehörighet skall återinföras på de yrkesorienterade gymnasieutbildningarna.

förberedande program, i detta fall handelsklassen, klarar att arbeta med och lösa likvärdiga skrivuppgifter som erbjuds elever på studieföreberedande program, när de erbjuds en explicit undervisning. Exemplet elklassen i studien visar också i enlighet med tidigare forskning att gymnasieelever på yrkesorienterade utbildningar, och då särskilt pojkdominerade sådana, riskerar möta en undervisning präglad av låga förväntningar på deras prestationer. Eleverna ges inte någon reell chans att utveckla sina skrivrepertoarer eftersom undervisningen i elklassen saknar relevans i jämförelse med kursplanens skrivningar om vilket skrivande som skall privilegieras. Skrivundervisningen som iscensätts på elprogrammet är långt ifrån likvärdig den som erbjuds eleverna på de andra programmen, och skapar i sig underprestationer.

Carlsbaums (2012) och Nylunds (2012) slutsats är att Gy11 förstärker klassamhället, och att tanken i Gy94, som var att motverka detsamma och stärka elevers demokratiska kompetens, har lakats ur. Tillsammans med tidigare forskning pekar denna studie på olika aktörers underskattning av elever som studerar på gymnasieskolans yrkesförberedande program. När det gäller differentieringen av svenskundervisningen fanns den på organisationsnivå och i praktiken före införandet av Gy94, den fanns i praktiken under perioden 1994 -2011 då Gy94 var aktuell, och efter 2011 är den återinförd på organisationsnivå. Den verkar alltså vara tidlös och relativt oberoende av styrdokumentens skrivningar. Konsekvenserna av denna differentiering är att skolan i sig tenderar att marginalisera ungdomar som studerar på yrkesorienterade gymnasieprogram, och då särskilt pojkarna - det visar såväl tidigare forskning som denna studies exempel med elklassen. Undervisningen i elklassen blir en illustration av skolans så kallade pojkkris - att pojkars skolprestationer är sämre än flickors generellt (Sverige. Delegationen för jämställdhet i skolan, 2010). En förklaring till denna kris är att skolan helt enkelt förväntar sig mindre av pojkar. Läger man därtill klass, sänks förväntningarna ytterligare.

Dock visar exemplet handelsklassen, med den skrivundervisning som läraren Hanna iscensätter, att elever på yrkesprogram inte är predestinerade till att mötas av en undervisning som signalerar underskattning. Det är alltså inte bara programmet som avgör vilken undervisning som erbjuds gymnasieelever. Mycket beror på de enskilda lärarnas föreställningar och pedagogiska skicklighet och beredskap att erbjuda en undervisning som passar de elevgrupper de riktar sig till. Det är självklart mer krävande att undervisa i ämnet svenska på yrkesförberedande program, där de flesta elever har kan antas ha

KAPITEL 9

arbetarklassbakgrund, eftersom ämnet traditionellt undervisats på medelklassens premisser, och ofta på ett implicit sätt. Det kräver lärare som vill och förmår utmana denna tradition, och inte tar dikotomin manuellt – mentalt för given. I grunden handlar det om huruvida skolans aktörer skapar eller bryter social reproduktion. Men även andra skolaktörer än lärare – skolpolitiker, lärarutbildare, läromedelsförfattare, och skolledare kan behöva fundera över och i vissa fall omvärdera sina föreställningar om arbetarklasselevens förmåga att tillägna sig kunskaper och förmågor.

Jag vill avsluta detta resonemang, och hela avhandlingstexten med att citera Bernstein (2000):

Education can have a crucial role in creating tomorrow's optimism in the context of today's pessimism. But if it is to do this then we must have an analysis of the social biases in education. These biases lie deep within the very structure of the educational system's processes of transmissions and acquisition and their social assumptions.

*

Summary

Chapter 1. Background

In 1994 the Swedish upper secondary school was reformed with the main purpose of preparing all students, in both vocational and academic programmes, for an unpredictable future job market. All programmes provided a general qualification for university studies by introducing eight core subjects with the same goals, for all students. Of these subjects, most time was devoted to the subject of Swedish.

The teaching of the subject of Swedish has historically been characterized by differentiation. A ‘higher level’ of the subject, where classic literature is studied and expository texts are written, has been offered to some categories of students, while other categories of students have been taught a ‘lower’ version of the Swedish subject, characterized by studying less demanding literary texts and writing factual or personally oriented texts.

Chapter 2. Previous research

The research discussed in this chapter mainly concerns writing in the first-language subject. Two divergent approaches to the teaching of writing are commented on: the implicit and the explicit way. A review of Swedish studies produced since the year 2000 concerning writing in school and assessment of students’ texts in secondary school is presented and discussed. The overall picture that emerges of the teaching of writing is that of a problematic practice, with communicative circumstances where the teacher is the sole reader of students’ texts and with students receiving generally poor instructions. If the purpose of assessment is to enhance students’ writing competence, then current assessment practices fall short in this regard – texts produced by students are generally collected and marked to enable teachers to grade students’ performances, rather than to be used for formative assessment.

Previous studies on the teaching of core subjects, and in particular of the core subject of Swedish since it was introduced in the mid 1990s, show that the differentiation between different categories of students continues in an

almost systematic way. Students in vocational programmes are generally presented with a less cognitively demanding and simplified version of the Swedish subject, with assignments aiming at reproducing facts. Students on academic programmes, on the other hand, are expected to handle assignments characterized by analysis. Teachers and producers of educational material explain and legitimize the on-going differentiation with different conceptions and expectations of the two different categories of students, in spite of the reform of 1994.

Aim and research questions

The overall aim of the thesis is to explore the tension between the traditional way of teaching Swedish and the intention of the upper secondary school reform of 1994, which aimed at preparing *all* students, and not only the ones studying in the academic programmes, for further education and for exercising citizenship. The thesis takes a special interest in the writing repertoires that students are given the opportunity to develop, since being a skilled and confident writer who is competent to produce expository texts is a crucial skill in adult life – not only to succeed with academic studies but also for many aspects of exercising citizenship, such as being politically active.

The research questions to be answered in the thesis are:

- What are the characteristics of the writing assignments given to the students in the four programmes studied here?
- What are the characteristics of the texts produced by the students?
- How are the texts assessed and used?
- What impact, if any, does the final national test have for the writing assignments given in the four contexts?
- What are the teachers' conceptions of teaching writing and of different categories of students? How do these conceptions affect the teachers' expectations on the students' performances and the framing of their instruction?
- Are there any signs of interruption of social reproduction – i.e. are equal opportunities provided for the students in the four programmes to develop their writing repertoires?

Chapter 3. Theory

Basil Bernstein's code theory constitutes the theoretical framework in the study. Bernstein understood the division of labour as the driving force in society, and also in education. In Swedish upper secondary school this is reflected by the division of programmes into vocational and academic ones.

A number of Bernsteinian concepts are used in the analyses of the data: *elaborated* vs. *restricted code*, two variations of language, where the latter is privileged in education; *classification* (power) and *framing* (control), where classification sets up boundaries within relations, for instance between school subjects or between teachers and students and the framing decides the structure of the pedagogy, what parts of the curriculum are taught but also the sequencing and pacing of the instruction, and who is in control in the classroom – whether it is the teacher alone, or if the students have an impact; *visible* vs. *invisible pedagogy*, where the former explicitly communicates how students are expected to deal with assignments and the latter more implicitly lets the students develop their competence without detailed instructions; *pedagogic discourse*, consisting of instructional discourse, for instance subject contents, and regulative discourse, which relates to the ethics of what is being taught; *the pedagogic device* which is to be understood as the grammar of the pedagogic discourse, consisting of three hierarchical rules: the distributive rules, the recontextualisation rules and the evaluative rules; *horizontal* vs *vertical discourse*, where knowledge in a horizontal discourse is context bound, leading to shallow understanding, whereas knowledge in a vertical discourse is typically abstract and conceptual, affording opportunities to generalize beyond a specific case or situation. Vertical discourse gives power to question and challenge.

Chapter 4. Material and methods

The data was produced during a two-year-long field study (autumn term 2008 - spring term 2010), covering the final course in Swedish, Swedish B, at an upper secondary school, in four school classes: one in the electrical programme, one in the business and administration programme, one in the social science programme and one in the natural science programme. The material consists of lesson observations, field talks, interviews with four teachers of Swedish and group interviews with students in the four

programmes, writing assignment instructions, students' texts and the teachers' written responses to and assessments of the students' text production.

The data is analysed by using concepts from Bernstein's theoretical framework. The assignment instructions and students' texts are also analysed using text activity analysis. There are five text activities: Narration, Description, (taking a) Standpoint, Explanation, and Instruction. The first two text activities are typical of student texts produced during primary and lower secondary education, while (taking a) Standpoint and Explanation are typical of text production at the secondary and upper secondary level. In the syllabus of the studied course the production of argumentative and expository texts - "to argue and explain"- is emphasized.

Chapters 5 – 8. Results

The results of the study are presented in four chapters. In Chapter 5, the writing assignments are analysed. To obtain an overall picture of the opportunities that the students are given to develop their writing repertoires, the 49 writing assignments given in the four classes are mapped. The majority of the assignments are examples of more or less analytical school genres concerning various aspects of literature. When students produce texts in imitations genres – genres existing in society outside the school context - these are generally related to the media, and in these assignments the students have more of an impact on the topics to be discussed.

The analyses of the writing assignment instructions reveal that writing is recontextualised in different ways in the four classrooms. In the electrical programme, the writing assignments are strongly classified, focusing on reproducing facts about literature and the history of literature, and recounting impressions of work experience in genres typical of late primary school. The writing instructions are generally implicit. The students are given assignments where they engage in text activities that do not correspond to the current syllabus.

In the other vocational programme, the business and administration programme, the assignments are characterized by weaker classification concerning the contents to be discussed. Assignments on literature but also cross-curricular contents are typical in this context. The genres involved in the assignments are both analytical school genres and imitation genres. Instructions are explicit and designed to fit the students' needs. Rubrics that

SUMMARY

the teachers have elaborated to scaffold this particular category of students' writing are generally included in the writing assignment instructions.

Typical content of writing assignments in the social science programme involves literary analysis, but the students are also invited to discuss their own thoughts and ideas about the subject contents and the teaching they receive. The students in this context meet challenging assignments where they are expected to produce texts in expository genres, both typical school genres and imitation genres. Instructions are commonly explicit.

In comparison with the other three programmes, the students on the natural science programme are given few writing assignments due to their teacher's expectations that they have already mastered the demands of the upper secondary level of writing. The teaching is characterized by weak framing, with relatively implicit instructions and with the students having a certain amount of impact on both the content of the assignments and the conditions under which they are written (for example, how long the students are given to complete the assignment). The purpose of the assignments is to prepare the students for an academic career.

One conclusion drawn in this chapter is that writing in the subject of Swedish is, in a certain sense, similar to writing in other subjects - the main purpose is to check that students have learnt subject content, rather than to develop the student's writing repertoires. What differs is that when teaching Swedish, the teachers always also 'implicitly' assess students' linguistic competence.

Another conclusion is that the opportunities for the students to develop their writing repertoires in expository genres are different, or unequal, in the four programmes. In the interviews, the teachers explain these differences with reference to their ideas about the students' backgrounds and presumed future aspirations. The electrical programme students emerge as being pedagogically segregated.

In Chapter 6, a selection of student texts are analysed to demonstrate what kind of texts are produced by the students. The texts produced in the electrical programme are dominated by the text activities Narration and Description when the students write about literature or their impressions of work experience. There is no sign in their texts of the intentions in the syllabus emphasizing that students should be given opportunities to "argue and explain". The unchallenging assignments combined with weak framing result in short texts moving in a horizontal discourse.

The texts produced in the other three programmes are characterized by the text activities Explanation and (taking a) Standpoint, in addition to Narration and Description. Therefore most of the students' texts are moving in a vertical discourse, since the students, when reasoning, explaining and arguing, produce their own knowledge, as opposed to just reproducing knowledge. This happens particularly when the students are given the opportunity to choose their own topics to discuss and develop in debate articles and newspaper articles. Texts produced in these three contexts concerning literature, where the students are to discuss and analyse characters, plots, settings, language and messages, are to a larger extent characterized by text activities like Narration and Description, and the analyses of the purpose or message in the literary texts emerge as being rather shallow. The most interesting result is that the business and administration programme students, who are given assignments similar in complexity to those given to the students on the academic programmes, produce functional expository texts.

The focus in Chapter 7 is on the assessment of the students' texts and how the texts are being used in the classroom context. Again the practice in the electrical programme differs from the other three contexts. In this context less than half of the students' texts are assessed (with a grade and occasionally with a brief comment) while the remaining texts are just "ticked off". Assessment has a regulative role in that it puts pressure on the students to be active. The teacher's understanding is that the electrical students have no interest in getting graded and are content just to pass.

Every text handed in by the business and administration programme students is assessed. Rubrics, often included in the instructions, are used where the students' performances are marked, together with some brief commentary from the teacher. Many, but not all, texts produced by the social science class are assessed. In some cases rubrics are used, in other cases the teacher comments independently, pointing at both strengths and weaknesses in the texts. The few texts produced by the natural science students are all assessed. "That's why they are here," their teacher reasons. Rubrics collected from former national tests are used, along with the teacher's reformulations of the rubrics.

One conclusion that can be drawn is that rubrics play an important role in the assessment of student texts, and rubrics emerge as teachers' 'modern' red marking pen. Their potential to scaffold students' writing is best when they are already included in the instructions.

SUMMARY

In the two academic programmes, some of the students' texts are given another purpose, in addition to being used for assessment, which has the potential to motivate students to produce functional texts. In the natural science class, opposition seminars are arranged using reports written by the students to prepare for their future university studies. Another writing project in this context is to set up a "newspaper editing office" where the students produce articles and respond to each other in text form. In the social science class, some of the travel reports written by the students are published on the school website. A number of other texts are read and used by students in the classroom when giving each other responses.

In Chapter 8 preparations for and the realization of the national test at the end of Swedish B is discussed. In the three programmes social science, natural science and business and administration, the students have been continuously prepared for the high-stakes test during the course (on the academic programmes the students have been writing texts in genres typical of the tests since their first year in upper secondary school), a fact which their teachers also have communicated overtly to the students. In these three contexts the national test functions as the hub for the teaching of writing skills.

In contrast to her colleagues, the teacher in the electrical programme has neglected expository genres in her teaching. Instead she prepares the students for the national test during a small number of lessons by letting them discuss (orally) how expository texts hypothetically could be constructed by studying examples of assignments from a previous national test. Four students' performances are analysed, one from each programme. The most interesting result is that almost 50% of the students in the business and administration class pass the national writing test with distinction or with special distinction.

Chapter 9. Conclusion and Discussion

The overall result in the thesis illustrates the logic of the pedagogic device, the grammar of the pedagogic discourse. The opportunities afforded the students to practice expository writing, thus producing texts in a vertical discourse, have been distributed in an unequal way. While students on both the academic programmes and the vocational business and administration programme have been given writing instructions and assignments meeting the demands of the official recontextualisation field, the electrical programme students have been

given less cognitively demanding assignments focusing on reproducing facts, and have therefore produced texts staying in a horizontal discourse.

The recontextualisation of the core subject Swedish and the writing assignments differ in the four contexts. The four classrooms are characterized by different pedagogic discourses. The teacher in the social science class constructs strongly classified and demanding assignments and takes the students' thoughts and opinions into account. She provides extensive instructions and assesses her teaching according to the students' needs. The teacher on the business and administration programme gives challenging assignments marked by weaker classification. Her teaching is characterized by strong framing, providing students with detailed instructions, often making use of rubrics, but allowing the students to have little or no impact on activities in the classroom. The teacher in the natural scene programmes gives few assignments with limited instructions, expecting the students to have already mastered the writing competence expected at upper secondary level, which the majority have done. The Evaluation - the high-stakes national test assessing the students' competence to produce expository texts - plays a crucial role for how writing is being taught in three of the four programmes.

It is evident that the social class of the students affects the kind of writing opportunities they meet, although the teachers avoid using the concept of social class when they speak about teaching. Instead they refer to vocational students' cultural capital. This study, together with previous research, shows that students in vocational programmes, particular those dominated by boys, risk being pedagogically segregated since they are generally afforded an education without high expectations on them to perform well. My conclusion is that the various actors in the recontextualisation field - in this case particularly with regard to the unchallenging assignments with poor instructions - create underachievement. In this regard the discussion of Swedish as a democratic school subject becomes problematic, since the distribution of writing affordances points at inequity.

The analysis of the opportunities afforded the students in the four programmes to continue developing their writing repertoires within the subject of Swedish, indicates that social reproduction in education continues - with some exceptions. The case of the business and administration programme is an example of interruption. Here the students are given similar assignments to the students on academic programmes, although with even more detailed instructions, where the aim is to produce functional expository

SUMMARY

texts, which move in a vertical discourse. I consider this interruption of social reproduction to be the most interesting and relevant result of the study. In this particular case, a more equitable situation is produced by the official recontextualisation field, the syllabus and the national test, together with the actor in the local field, the Swedish teacher in the business and administration class, by the way she instructs her students. The implications of the study are that there is a general need for actors in education not to take the dichotomy of mental and manual work for granted and to acknowledge that all categories of students are able to develop knowledge in a vertical discourse - that capacity is not innate. There is a particular need for teachers to develop their didactic competence in a way that meets the needs of vocational students.

Referenser

- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldeberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ask, S. (2005) *Tillgång till framgång – Lärare och studenter om studieövergången till högre utbildning*. Licentiatavhandling i nordiska språk. Växjö universitet.
- Asplund Carlsson, M. (2012). Svenska som demokratiämne och social reproduktion. I Ongstad, S. (red)(2012). *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og sag*. Oslo: Novus.
- Au, W. (2009). *Unequal By Design: High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality*. New York and London: Routledge
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2): 215–28.
- Beach, D. (1999) Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola. I *Pedagogisk forskning* nr 4:1999
- Beach, D & Dovemark, M. (2011). Twelve years of upper-secondary education in Sweden: the beginnings of a neo-liberal policy hegemony? *Educational Review* Volume 63, Issue 3, 2011
- Beck, C. (2007) ”Utviklingen i Basil Bernsteins utdanningsosologi med vekt på de senere år” I *Pedagogikk – Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr 03, 2007.
- Berge, K.L. (1988). *Skolestilen som genre: med påtryngen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen
- Berge, K L. (2002).Hidden Norms in Assessment of Students Exam Essays in Norwegian Upper Secondary Schools. I *Written Communication 2002; 19;458* <http://wex.sagepub.com/cgi/content/abstract/19/4/458>
- Berge, K L. (2005). *Ungdommers skrivekompanse. Bind II: Norskekksamem som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berggren, J. (2013). *Engelskundervisning i gymnasieskolan för mobilisering av ungdomars livschanser*. Diss. 2013. Växjö.
- Bergman, A. (2012). *Petrarca och litteraturen*. (1. uppl.) Stockholm: Italienska kulturinstitutet "C.M. Lericci".
- Bergman, L. (2007) *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Lärarutbildningen, Malmö Högskola, Malmö Studies in Educational Studies No 36.

- Bergman – Claeson, G. (2003) *Tre lärare – tre världar. Lärarkommentarer till elever i tre gymnasieklasser.* (Rapport 2003:1). Uppsala universitet. Utbildningsvetenskapliga fakultetsnämnden.
- Bergöö, K. (2005) *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv.* Lärarutbildningen, Malmö högskola, Diss. Lund: Lunds universitet.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control I. Theoretical studies towards a sociology of language.* London: Routledge.
- Bernstein, B. (red.) (1977). *Class, codes and control. Vol. 3, Towards a theory of educational transmissions.* ([2.,] rev. ed.) Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (red.) (1990). *Class, codes and control. Vol. 4, The structuring of pedagogic discourse.* London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique.* London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (2000[1996]). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique.* (Rev. ed.) Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Biggs, J.B. (1988). Approaches to learning and essay writing. I R.R: Schmeck (red) *Learning strategies and learning styles.* New York: plenum
- Biggs et al (1999). The effect of graduate workshop on graduate students writing in English as a second language. *British Journal of Educational Psychology, 69, s 293-306*
- Black, P. & Wiliam, D. (1998) Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappa*, October, 1998, s. 1-13.
- Blåsjö, M.(2010). *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt.* (MINS 56). Stockholm: institutionen för nordiska språk.
- Bommarco, B. (2006) *Texter i dialog: en studie i gymnasieelevers litteraturläsning.* Diss. Lund: Lunds universitet
- Borgström, E. (2010). Att skriva prov. Om normer och textstruktur i gymnasieskolans skriftliga nationella prov. I *Språk & stil*, NF 20.
- Borgström, E. (2012). Skrivförmåga på prov. I Skar, G. & Tengberg, M. (red.) *Svenskämnet i går, idag och i morgon. Svenskläraryrkeets 100 år 1912-2012.* Svenskläraryrkeets årsskrift 2012.
- Borgström, E. (2014). Vad räknas som belägg för skrivförmåga? Ett textkulturellt perspektiv på skrivuppgifter i den svenska gymnasieskolans nationella prov. I *Sakprosa*, vol 6. Nr 1.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C.(1990). *Reproduction in Education, Society and Culture.* London: Sage.
- Broady, D. (2001). Gymnasieskolan och eliterna. *Pedagogiska magasinet* 2/2001
- Broady, D. & Börjesson, M. (2006). En social karta över gymnasieskolan. *Ord och Bild* nr 3-4/2006.

REFERENSER

- Brorsson Norberg, B. (2007). *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Studier från Örebro i svenska språket, 2. Örebro universitetet.
- Carlbaum, S. (2012). *Blir du anställningsbar lille/ a vän?: diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasiereformer 1971-2011*. Diss. Umeå: Statsvetenskapliga institutionen, Umeå universitet, 2012. Umeå.
- Christie, F.(1995). Pedagogic discourse in the primary school. *Linguistics and Education*, 7, s. 221-242.
- Christie, F. & Macken-Horarik, M.(2007). Building verticality in subject English. In: Christie, F. & Martin, J.R (ed.). *Language, knowledge and pedagogy. Functional linguistics and sociological perspectives*. London: Continuum.
- Dahl, K. (1999). Från färdighetsträning till språkutveckling, i Thavenius, J. (red) (1999) *Svenskämnets historia*, Lund: Studentlitteratur.
- DeSeCo (2005):”The definition and selection of key competencies. Executive summary”. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>. Hämtat 2014-05-01.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar - flexibilitet - valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2004. Göteborg.
- Dovemark, M. (2011). Can this be called democracy. In Elisabet Öhrn, Lisbeth Lundahl & Dennis Beach (eds.) *Young people’s influence and democratic education. Ethnographic studies in upper secondary schools*. Ethnography and Education. Tufnell Press. Milton Keynes. UK.
- Dunne, M. & Gazeley, L. (2008): Teachers, social class and underachievement. *I British Journal of Sociology of Education*, 29:5, 451-463
- Dweck, C. (2007).The perils and promises of praise. *Educational Leadership*, 34-39
- Einarsson, J. (2003). “Jag hatar ordet privilegierad”. Om att rota i elevers sociala bakgrund. I *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, nr 2, 2003, s.47-62.
- Elbow, P. (1998). *Writing with Power. Techniques for Mastering the Writing Process*. New York Oxford: Oxford University press.
- Ewald, A. (2007) *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Lärarutbildningen , Malmö högskola. Diss.Lund: Lunds universitet, 2007, Malmö, 2007.
- Fangen .K.(2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. I: *College Composition & Communication* 32.
- Freedman, A. (1993). Show and tell? The role of explicit teaching in the learning of new genres. I: *Research in the Teaching of English* 27:3..

- Garne, B. (2012). Med proven i tiden eller prov i tid och otid! I: *Svenskämnet i går, idag, i morgon. Svenskläraryöreningen 100 år 1912-2012*. Svenskläraryöreningens årsskrift 2012. Natur & Kultur
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (1. uppl.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Graham, S. & Harris, K.M.(2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, s.3-12.
- Halliday, M (2004). *Introduction to Functional Grammar*. London: Aarnold.
- Hammersley, M.(2006). Ethnography: Problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3-14
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007) *Ethnography: principles in practise*. London and New York: Routledge
- Hansén, S-E (1988). *Folkets språk i folkets skola. Studier i modersmålsämnets mål- och innehållsfrågor i den svenska folkskolan i Finland 1866- 1927*. Avhandling. Åbo Akademiförlag.
- Hansson, Å. (2011). *Ansvar för matematiklärande [Elektronisk resurs]: effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2011. Göteborg.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*
- Hedeboe, B. (2007). On the 'internal dialogue' between an examination task and pre-university students' responses. I: A. MacCabe et al.(red.) *Advances in language and education*. London: Continuum.
- Henning Loeb, I. & Lumsden Wass, K. (2014). Synlig pedagogik och subtila interaktionsmönster. Fallstudier av framgångsrik undervisning vid IV och IM. I *Utbildning & Demokrati* 2014, vol 23, nr 2, 71-91.
- Hill, M (2001). Om vikten att få sig ett skrott: Ett elevperspektiv. I *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning: Några forskarperspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Hjelmér, C. (2012). *Leva och lära demokrati?: en etnografisk studie i två gymnasieprogram*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2013. Umeå.
- Hoel, T.L. (2001). *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, P(2006). "Funktionell grammatik för textarbete i skolan". I Lindberg, I. & Sandwall. K. (red)(2006). *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk I skola och högskola*. Rapport från nordisk konferens den 7-8 oktober 2005 i Göteborg. (Rapporter om svenska som andraspråk). Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk.

REFERENSER

- Holmberg, P. (2012). Skolskrivande, genrer och register. En jämförelse mellan två systemiskt - funktionella kontextmodeller. I Hestbaek Andersen, T. & Boeriis, M. (red) *Nordisk socialsemiotik: pædagogiske multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger*. Odense: Syddansk universitetsforlag
- Holmberg, P. (2013). Att skriva förklarande text. Text som deltagande i praktiker och aktiviteter. I *Text, kontext och betydelse. Sex nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik*, s. 53-72. Södertörns högskola (bokkapitel).
- Hultin, E (2008). Gymnasiereformen och svenskämnets traditioner. *Utbildning och Demokrati* 17(1), s.99-108.
- Hultman, T. & Westman, M.(1977). *Gymnasistsvenska*. Lund: Liber. Skrifter utgivna av svensklärarföreningen.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. London: Longman.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell behysning*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Högberg, R. (2009). *Motstånd och konformitet: om manliga yrkeslevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen*. (1. uppl.) Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2009. Linköping.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. I: *Language and* 18 (3).
- Jeffrey, B. & Troman, G. (2004): Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30:4, 535-548.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Forskning i fokus, nr 19. Myndigheten för skolutveckling.
- Jonsson, A. & Beach, D. (2013) A Problem of Democracy – Stereotypical notions of intelligence and identity in college preparatory academic programmes in the Swedish upper secondary school. *Nordic Studies in Education* 1, 2013.
- Josephson, O. (1996). Det betydelselösa tidningsspråket. *Samspel och variation / [redaktionskommitté: Mats Thelander (huvudred.) ; Lennart Elmevik ...]*. (S. [185]-197).
- Jönsson, A. & Svingby, G.(2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, Volume 2, Issue 2, 2007, p.130–144.
- Klapp Ekholm, Alli (2010). *Bedömning för lärande: - en grund för ökat kunskaps*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Knapp, P. & Watkins, M.(2007). *Genre, text, grammar. Technologies for teaching and assessing writing*. Sydney: UNSW Press

- Knutas, E. (2008) *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. Högskolan i Dalarna
- Korp, H. (2006) *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Malmö Studies in Educationalsciences nr. 24, Malmö högskola.
- Korp, H. (2012): 'I think I would have learnt more if they had tried to teach us more' – performativity, learning and identities in a Swedish Transport Programme, *Ethnography and Education*, 7:1, 77-92.
- Krashen, S. (1984) *Writing: research, theory, and applications*. Oxford :Pergamon Institute of English.
- Kronholm-Cederberg, A.(2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasieters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo: Åbo Akademi förlag, 2009. Diss. :Åbo Akademi.
- Kullberg, B. (2004) *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsinterjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, K. (1981) *Elevsvenska*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, K. (1984) *Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk*. Malmö: Liber förlag.
- Larsson, K.(1995). *Den skrivande människan*. Lund: Studentlitteratur
- Lave, J. & Wenger, E. (2005). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge Cambridge University Press.
- Ledin, P. (2001). *Genrebegreppet – en forskningsöversikt*. Lund: Studentlitteratur
- Ledin, P.(2006). Projektansökan för projektet Textaktiviteter och kunskapsutveckling i skolan. Örebro: Institutionen för humaniora, Örebro universitet.
- Lemar, S. (2001). *Kaoskompetens och gummibandspedagogik: en studie av karaktärsämneslärare i en decentraliserad gymnasieorganisation*. Diss. Umeå: Univ., 2001. Umeå.
- Lidegran, I. (2009). *Utbildningskapital: om hur det alstras, fördelas och förmedlas = Educational capital : its creation, distribution, and transmission*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet, 2009. Uppsala.
- Lilja Waltå, K. (2011). *Läroböcker i svenska? : en studie av ett läromedel för yrkesförberedande gymnasieprogram och dess modellärsare*. Licentiatavhandling Malmö : Malmö högskola, 2011. Malmö.
- Lund, S. (2006). *Marknad och medborgare: elevers valhandlingar i gymnasientbildningens integrations- och differentieringsprocesser*. Diss. Växjö: Växjö universitet, 2006. Växjö.
- Lundahl, C. (2010). Nationella prov – ett redskap med tvetydiga syften. I:Folke-Fichtelius, M. & Lundahl, C. (red.) (2010). *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur AB.

REFERENSER

- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.
- Lundahl, L. (2008). Skilda framtidsvägar. Perspektiv på det tidiga 2000-talets gymnasiereform. I *Utbildning & demokrati* 2008, vol. 17, nr 1.
- Lundahl, L et al. (2010). Setting things right? Swedish upper secondary school reform in a 40 year perspective. *European Journal of Education* 45(1), 49-62.
- Läs- och skrivkommittén (1997). *Att lämna skolan med rak rygg: om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter : slutbetänkande*. Stockholm: Fritze.
- Löfqvist, G. (1988). *Lärare i svenska*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfqvist, G. (1990). *The IEA study of written composition in Sweden*. Diss. Lund: Univ.Lund.
- Magnusson, U. (2011). *Skolspråk i utveckling: en- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolår*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2011. Göteborg.
- Malmbjær, A. (2012) Elevers skriftbruk i och utanför skolan. I Matre, S. & *skrivning, läsning og literacy*. Akademika forlag, Trondheim
- Malmgren, G (1992) *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet 92:188: Lund
- Malmgren, G. (1999) "Svenskämnetets identitetskriser – moderniseringar och motstånd", I. Thavenius, J. & Malmgren, G. (red.). *Svenskämnet i förvandling*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur
- Marshall, B. (2007). Formative classroom assessment in English, the humanities and social sciences. I MacMillan, J.H.(ed). *Formative classroom assessment: theory into practice*. New York: Teachers Collage, Columbia University
- Martin, J.R. & Rose, D.(2008). *Genre relations. Mapping cultures*. Equinox.
- Martin, J.R. (2011). Bridging Troubled Waters: Interdisciplinarity and What Makes it Stick. I Christie, F. & Marton, K. (2011) *Disciplinarity: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. London: Continuum International Publishing Group.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2007) *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*, Lund: Studentlitteratur.
- Nicol, D. J., & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
doi:<http://dx.doi.org/10.1080/03075070600572090>

- Niemi, A. & Rosvall, P. (2013). Framing and classifying the theoretical and practical divide: how young men's positions in vocational education are produced and reproduced. I *Journal of Vocational Education & Training*. DOI: 10.1080/13636820.2013.838287
- Nordenfors, M. (2011). *Skriftspråksutveckling under högstadiet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2011. Göteborg.
- Nordmark, M. (2014). *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervisning: en ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen*. Diss. Örebro: Örebro universitet, 2014. Örebro.
- Norlund, A. (2009). *Kritisk saksprösaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Göteborg Studies in Educational Sciences 273. Göteborgs universitet Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nylund, M.(2013). *Yrkesutbildning, klass och kunskap. En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasierform*. Diss. (sammanfattning) Örebro: Örebro universitet, 2013. Örebro.
- Nylund, M & Rosvall, P. (2011). Gymnasierformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i de yrkesorienterade utbildningarna. *Pedagogisk forskning i Sverige* 16(2):81-100
- Nyström, C.(2000). *Gymnasisters skrivande – en studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.
- Nyström Höög, C. (2010). *Mot ökad diskursivitet? [Elektronisk resurs] : Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9 /*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Ongstad, S.(2004). Oppgave og skriveidaktikk. Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs, 2004, s. 170-221
- Palme, M. (2008). *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningsystemet 1988–2008*. Uppsala universitet. Acta Universitatis Upsalensis. Studier i utbildnings- och kultursociologi.
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor: om muntlig kommunikation i gymnasieskolan = Interacting and going solo : on oral communication in upper secondary schools*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 2008. Uppsala
- Palmér, A. (2013) Skrivdidaktiska diskurser bakom gymnasieskolans nationella prov: Genre, kommunikationssituationer och skrivdidaktiska diskurser. I Chrystal, J.A & Lim Falk, M. (ed.) *Genre: Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Stockholm 18-19 oktober 2012* (pp. 72-). Stockholm: Stockholms universitets förlag.

REFERENSER

- Parmenius Swärd, S. (2008) *Skrivande som handling och möt – gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Lärarutbildningen Malmö högskola, Malmö Studies in Educational Sciences No 42.
- Persson, B & Persson, E (2012). *Inkludering och måloppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Liber, Stockholm.
- Player-Koro, C. (2012). *Reproducing traditional discourses of teaching and learning mathematics: studies of mathematics and ICT in teaching and teacher education*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2012. Göteborg.
- Randahl, A. (2014). *Strategiska skribenter: skrinprocesser i fysik och svenska*. Diss.Örebro: Örebro universitet, 2014. Örebro.
- Reuterberg, S. & Svensson, A. (1998). *Vem väljer vad i gymnasieskolan?: förändringar i rekryteringsmönstret efter den senaste gymnasiereformen*. Göteborg: Institutionen för pedagogik, Univ.
- Rose, D. (2005). Democratizing the classroom: a literacy pedagogy for the new generation. I: *Journal of Education*, No 37, 2005 (s.131-167).
- Rose, D. & Martin, J.R.(2012) *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox
- Rosenblatt, L.M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosvall, P. (2011). Pedagogic practice and influence in a Vehicle Programme class. In: Öhrn, E., Lundahl, L.& Beach, D. (ed) (2011) *Young people's influence and democratic education: Ethnographic studies in upper secondary schools*. London: the Tufnell Press.
- Rosvall, P. (2012). *"- det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras-": en etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2012. Umeå.
- Rothery, J. (1996). Making Changes: Developing an educational Linguistics. I Hasan, R. & Williams, G. (ed). *Literacy in Society*. London.
- Schleppegrell, M.J. (2004). *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Singh, P. (2001) "Pedagogic Discourses and Student resistance in Australian Secondary Schools". I Morais et al. (2001) *Towards a sociology of pedagogy. The Contribution of Basil Bernsteins to Research*. Peter Lang Publishing, New York.
- Singh, P.(2013) *Unlocking pedagogic mazes*. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education.
- Sjöstedt, B.(2013). *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid – om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier*. Malmö Högskola
- Skolinspektionen (2010). *Rektors ledarskap, 2010:15*.
- Skolinspektionen (2012). *Läsundervisningen inom ämnet svenska för årskurs 7-9. Kvalitetgranskningsrapport*.
- Skolverket (1996). *Skola för framtiden - tankar bakom gymnasiereformen*. Stockholm: Statens skolverk.

- Skolverket (2006a). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2006b). http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/kursplaner-fore-2011/subjectKursinfo.htm?subjectCode=SV&courseCode=SV1202&lang=sv#anchor_SV1202
- Skolverket (2009a). Det nationella provsystemet – vad, varför och varthän? Bilaga till Skolverkets svar på regeringsuppdrag avseende resultatinformation (U2003/2060/S), deluppdrag E: Skolverkets bedömning av dagens system (Dnr 01-2003:2038; Prövostenar i praktiken.
- Skolverket (2009b). Kursprov Svenska/Svenska som andra språk B. Höstterminen 2009. Delprov B. *Relationer och starka band*. Uppgifter till delprov B: skriftligt prov
- Skolverket (2010). Kursprov Svenska/Svenska som andra språk B. Vårterminen 2010. Delprov B. *Oss emellan*. Uppgifter till delprov B: skriftligt prov
- Skolverket (2011a) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Gymnasieskolans kursprov vt 2010. En resultatredovisning*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2512>, 2014-07-01
- Skolöverstyrelsen. (1983). *Läroplan för grundskolan. Kommentarmaterial. Grundläggande språkliga färdigheter - skriva*. Stockholm: skolen LiberLäromedel/Utbildningsförl.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (1996). Skrivning på skolen (...og for livet?): et økologisk pespektiv på elevskrivere, skolesjangerer og sjangerskrivning på skolen. I: *Skrivandet som redskap*. Svensk lärarföreningens årsbok 1996. Stockholm: Natur & Kultur.
- Smidt, J. (2004). *Sjangerer og stemmer i norskerommet: kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforl.
- Strömqvist, S. (2007). *Skrivprocessen: teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- SOU 1996:1 (1996). *Den nya gymnasieskolan – hur går det? Delbetänkande av Kommittén för gymnasieskolans utveckling*. Stockholm : Fritzes
- SOU 1997:107 (1997). *Den nya gymnasieskolan – problem och möjligheter: slutbetänkande*. Stockholm: Fritzes.
- Spadley, J.P.(1980). *Participant observations*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

REFERENSER

- Stigler, J.W & Hiebert, J. (1997) "Understanding and Improving Classroom Mathematics Instruction: An Overview of the TIMSS Video Study," *Phi Delta Kappan*, September 1997, pp. 19-20.
- Sverige. Regeringen. (1990). *Växa med kunskaper: om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*. Stockholm:
- Sverige. Delegationen för jämställdhet i skolan (2010). *Flickor, pojkar, individer: om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan: slutbetänkande*. Stockholm: Fritze.
- Swales, J.M.(1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Thavenius, J. (1981). *Modersmål och fadersarv*. Stockholm: Symposium bokförlag.
- Thavenius, J. (red) (1999). *Svenskämnets historia*, Lund: Studentlitteratur.
- Trondman, M. (2008). Bypass surgery: Rerouting theory to ethnographic study. I Walford, G. *How to do educational ethnography*. London: Tufnell press.
- Tyler, W: (2004). Silent, invisible, total. Pedagogic discourse and the age of information. I *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. Muller, J, Davis, B. & Morais, A. (eds). London: Routledge Falmer 2004.
- Ullström, Sten-Olof (2009). ”Frågor om litteratur - om uppgiftskulturen i gymnasieskolan”. I Kåreland, Lena (red.): *Läsa bör man...? - den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (s. 116- 143). Stockholm: Liber.
- Wallin, E. (1997). *Gymnasieskola i stöpsleven – då nu alltid. Perspektiv på en skolform*. Skolverket.
- Westman, M. (2009). *Skriftpraktiker i gymnasieskolan: bygg- och omvårdnadselever skriver*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2009. Stockholm.
- Whelehan, L. (2007). How competency based training locks the working class out of powerful knowledge: a modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5): 637-651.
- Whelehan, L. (2010). Vocational qualification and access to knowledge. In: Ivinson, G, Davies, B. & Fitz, J (ed.). *Knowledge and Identity. Concepts and applications in Bernstein's sociology*. New York: Routledge.
- Willis, P. (2000). *The ethnographic imagination*. Cambridge: Polity press
- Wyndhamn, A. (2013). *Tänka fritt, tänka rätt: en studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2013. Göteborg.
- Åman, J. (2011). *Att lära av de bästa: en ESO-rapport om svensk skola i ett internationellt forskningsperspektiv*. Stockholm: Finansdepartementet, Regeringskansliet.
- Östlund, Stjernegårdh, E. (2002). *Godkänd i svenska? – bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Uppsala: Skrifter utgivna av institutionen för Nordiska språk vid Uppsala universitet nr: 57

Bilagor

Bilaga 1. Medgivande

Mitt namn är Pernilla Andersson Varga och jag är doktorand inom forskarskolan CUL vid Göteborgs universitet under 50% av min arbetstid. De resterande 50% arbetar jag som lärare på X-gymnasiet i X-stad. Mitt intresseområde är skrivande inom svenskämnet på gymnasieskolan, och därför har jag som avsikt att genomföra en studie som behandlar detta område. Jag vill dels försöka att beskriva skrivutveckling som sker under tonåren, och dels belysa skrivpraktiker inom den svenska gymnasieskolan – alltså vilka typer av texter elever skriver, hur undervisningen ser ut etc.

För att få underlag till min studie skall jag vilja samla in texter som eleverna i din klass skriver under kursen svenska B under den närmaste två läsåren. Dessutom skall jag vilja göra återkommande klassrumsobservationer under kursens gång.

Elevernas deltagande – i detta sammanhang främst via elevtexterna – kommer att behandlas enligt god forskningsetisk sed vilket innebär att elevers namn kommer att kodifieras så att det inte blir möjligt att identifiera någon i efterhand.

Vill du ha mer information kan du kontakta:

Pernilla Andersson Varga	pernilla.a-son.varga@ped.gu.se	(doktorand)
Margreth Hill	margreth.hill@ped.gu.se	(handledare)
Per Holmberg	per.holmberg@svenska.gu.se	(handledare)

Datum:

Elevens namn.....Klass:

Jag samtycker till studien enligt beskrivningen ovan

Elevens namnteckning:

Bilaga 2. Samtalsguide lärarintervju 1

- Berätta det du vill om din bakgrund
- Anledning till att du utbildade dig till lärare
- Hur länge har du arbetat som lärare – och här på Skogsvallagymnasiet?
- Tidigare arbetsplatser? Vilka program har du undervisat på?
- Huvudsyftet med svenskämnet?
- Vilka områden inom ämnet är tacksammast att undervisa om, och vilka är mest utmanande?
- Hur blir man en god skribent?
- Ditt eget förhållande till skrivande?
- Huvudsyftet med just skrivandet inom svenskämnet?
- Hur brukar du lägga upp skrivundervisningen i kärnämneskurserna svenska A och B?
- Hur arbetar du med skrivandet i den klass som ingår i min studie?
- Några slags texter som eleverna brukar föredra att arbeta med?
- Vilka faktorer är kritiska för att 'få till' ett fruktbart skrivande i skolan?
- Hur ger du respons på elevernas texter? Kamratrespons?
- Samarbete med andra ämnen?
- Samarbete med andra svensklärare?
- Det nationella provets betydelse för ditt sätt att lägga upp skrivundervisningen?
- Finns elevernas framtid, och ev 'avnämare' i tankarna när du lägger upp skrivundervisningen?

Bilaga 3. Enkät genomförd i handelsklassen kring skrivandet i kursen svenska B

Jag har ju under er kurs svenska B samlat in texter och uppgiftsinstruktioner och varit med på ett antal lektioner där ni skrivit olika slags texter. Nu som en avslutning är jag intresserad av att få ta del av era tankar kring skrivandet i gymnasier. Därför skulle jag vilja att ni svarar så 'seriöst' och så utförligt som möjligt på mina frågor i enkäten. Jag vill också passa på tacka för att jag fått vara med på era lektioner under kursens gång.

Pernilla

-
1. Ni har ju skrivit ett antal texter under kursen. Kommentera var och en av uppgifterna kort. Välj själv vad du har att säga om dem, men försök att få fram vilka som känns mer betydelsefulla och varför. (Europaprojektet – Land och företag etc ¹⁵².)
 2. Tänk tillbaka på det skrivande du gjorde på grundskolan (högstadiet) och de texter du skrivit här på gymnasiet både i svenska och i andra ämnen. Vad är skillnaden grundskolan – gymnasiet? Vad har du utvecklat och 'blivit bättre' på?
 3. Skrivandet i andra ämnen än svenska – vilka slags texter har du skrivit i andra ämnen här på Skogsvallagymnasiet? Ge exempel på texter och ämnen!
 4. Anser du att svenskan har huvudansvaret för att utveckla elevers skrivförmåga? Motivera ditt svar!
 5. Hur blir man en (hyfsat) bra skribent? Kan alla bli det? Resonera om dess två frågor!
 6. Hur tänker du om skrivandet i framtiden - när du lämnat gymnasiet? I vilka situationer tänker du att du kommer skriva olika slags texter? Vilken betydelse kommer skrivandet som du arbetat med under kursen svenska B ha i ditt kommande liv? Resonera om dessa frågor!
 7. Ev andra kommentarer du vill göra?

Tack!

¹⁵² Samtliga uppgifter som handelsklassen arbetat med fanns listade i enkäten

Bilaga 4. Översikt över samtliga erbjudna skrivuppgifter

<i>Uppgiftens namn</i>	<i>Innehåll (C⁺)</i>	<i>Genre (SG/IG)</i>	<i>Förväntade textaktiviteter</i>
Bokredovisning	litteratur (C ⁺)	bokredovisning (SG)	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande
Bokredovisning med hjälp av begrepp	litteratur (C ⁺)	bokredovisning (SG)	berättelse förklaring
I stället för en bokrecension	litteratur (C ⁺)	baksidestext/brev/ romanslut (IG)	berättelse beskrivning
Sammanfattning av två medeltida noveller	litteratur (C ⁺)	sammanfattning (SG)	berättelse
Slutredovisning av renässansen – läxförhör	litteratur (C ⁺)	läxförhör(SG)	berättelse
Molières <i>Tartuffe</i> – frågor att fundera över	litteratur (C ⁺)	uppgiftssvar (SG)	berättelse förklaring
<i>Den gudomliga komedin</i> – vad göra när går vilse i livet?	litteratur (C ⁺)	reflektionstext (SG)	berättelse förklaring
<i>Älvkungen</i> – en analysuppgift	litteratur (C ⁺)	diktanalys (SG)	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande
<i>Candide</i>	litteratur (C ⁺)	prov – fyra essäfrågor (SG)	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande
Texter – litteraturhistoriskt. perspektiv	litteratur (C ⁺)	uppgiftssvar + argumenterande kort text (SG)	berättelse ställningstagande
Textreflektion (Europaprojektet)	litteratur (C ⁺)	sammanfattning + prediktion (SG)	Berättelse
Lyrikfördjupning (inklusive egen dikt)	litteratur (C ⁺)	textanalys + egen dikt/låttext (SG + IG)	berättelse beskrivning förklaring

BILAGOR

Fördjupningsuppgift – realismen	litteratur (C ⁺)	jämförande text (SG)	berättelse, beskrivning förklaring
<i>Fettpärlan/Smycket</i> – skriftlig analysuppgift	litteratur (C ⁺)	novellanalys (SG)	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande
Skrivuppgift - Litteraturen i mitt liv	litteratur (C ⁺)	”valfri texttyp” (SG)	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande
Argumenterande text eller essä kring litteratur	litteratur (C ⁺)	debattinlägg/essä (IG)	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande
Egna Havamalverser	litteratur (C ⁺)	vers (IG)	berättelse instruktion
PM – boksamtal	litteratur (C ⁺)	PM (IG)	berättelse ställningstagande
PM - skönlitterär debattbok	litteratur (C ⁺)	PM (IG)	berättelse beskrivning förklaring
Talkort (med stödord)	litteratur (C ⁺)	talmanus (IG)	berättelse beskrivning ställningstagande
Enkla anteckningar (tema debatt)	litteratur (C ⁺)	uppgiftssvar (SG)	Berättelse
Artikel om författare (Europaprojektet)	litteratur (C ⁺)	artikel (IG)	berättelse beskrivning
Allegori – en förtäckt samhällsskildring	litteratur (C ⁺)	essä (IG)	berättelse beskrivning förklaring
Litteraturprov – epoker i litteraturhistorien	litteratur (C ⁺)	prov (SG)	berättelse beskrivning förklaring
Prov i svenska B: Det antika Grekland	litteratur (C ⁺)	prov (SG)	berättelse beskrivning
Prov - medeltiden och svensk forntid	litteratur (C ⁺)	prov (SG)	Berättelse
Prov – Shakespeare	litteratur (C ⁺)	prov (SG)	berättelse beskrivning förklaring

SKRIVUNDERVISNING I GYMNASIESKOLAN

Prov/förhör – realismen	litteratur (C ⁺)	prov (SG)	berättelse beskrivning
Litteraturprov – modernismen	litteratur (C ⁺)	prov (SG)	berättelse beskrivning förklaring
Rapport - språksociologi	språksociologi (C ⁺)	vetenskaplig rapport (IG)	berättelse beskrivning förklaring
Språksociologi - skrivuppgift	språksociologi (C ⁺)	essä/artikel/ debattartikel, filmmanus/ krönika/blogg (IG)	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande
PM – språksociologi	språksociologi (C ⁺)	PM (IG)	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande
Analys av texttyper (resereportage, krönika eller kåseri)	genrekunskap (C ⁺)	genreanalys (SG)	beskrivning förklaring
Land – företag (Europaprojektet)	företags verksamhet (C ⁻)	rapport (IG)	berättelse beskrivning förklaring
Den kritiska blicken – bra & dåliga sidor på nätet	webbsidor (C ⁻)	jämförande text (SG)	beskrivning förklaring ställningstagande
Essäskrivning Makt och demokrati	demokrati- frågor (C ⁻)	essä (IG)	berättelse beskrivning förklaring
Argumenterande text	elevens eget val av ämne (C ⁻)	debattinlägg (IG)	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande
Debattartikel	elevens eget val av ämne (C ⁻)	debattartikel (IG)	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande
Insändare	elevens eget val av ämne (C ⁻)	insändare (IG)	berättelse, beskrivning ställningstagande

BILAGOR

Artikel/reportage (tidningsprojektet)	elevens eget val inom temat Mänskliga rättigheter(C ⁻)	artikel/ reportage (IG)	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande
Skriva krönika (projekt miljöhotellet)	elevens eget val, t.ex. ekoturism, hotellservice (C ⁻)	krönika (IG)	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande
Kåseri/krönika/rese-reportage (skolresetexter)	elevens egna erfarenheter från skolresa (C ⁻)	kåseri, krönika, reportage (IG)	berättelse beskrivning förklaring ställningstagande
Ett sommarminne	elevens egna fritidsupplevelser (C ⁻)	berättelse (SG)	Berättelse
Praktikrapport (kortare/längre)	elevens erfarenheter från praktik (C ⁻)	praktikrapport (SG)	berättelse beskrivning ställningstagande
Praktikuppgift APU-period vårterminen 2009	elevens erfarenheter från praktik (C ⁻)	praktikrapport (SG)	berättelse beskrivning ställningstagande
CV	elevens arbetslivs- och praktik-erfarenheter, andra meriter (C ⁻)	CV (IG)	berättelse beskrivning
Reflektion över genomfört tal	elevens egen muntliga prestation(C ⁻)	reflektionstext (SG)	Förklaring

Bilaga 5. Bedömningsmatris till uppgift 11 *Fettpärlan/Smycket* i handelsklassen

G

- Du följer någorlunda skriftspråkets regler
- Du har ett så rikt ordförråd att dina tankar i stort framgår
- Du har en disposition i din text så att innehåll blir sammanhängande, relativt klart och överskådligt.
- Du besvarar på ett beskrivande sätt frågorna

VG

- Du följer skriftspråkets normer
- Du har ett rikt ordförråd och dina tankar framgår klart och tydligt.
- Din text har en klar och tydlig disposition, som är tydligt markerad. Texten är sammanhängande: den röda tråden framgår tydligt, övergångar mellan styckena finns och meningar och satser binds ihop.
- När du svarar på frågorna ger du svar som innefattar en viss analys av texten.

MVG

- Du skriver fylligt och varierat med en självständig och personlig språkbehandling.
- Dina texter har en så klar och överskådlig disposition att den underlättar läsningen. Textbindningen fungerar väl på alla nivåer.
- Du svarar fylligt och analyserande på innehållsfrågorna

Lycka till!

Bilaga 6. Instruktion till uppgift 9 Bokredovisning i handelsklassen

Bokredovisning

Med utgångspunkt från frågorna nedan ska du göra en bokredovisning. Du ska skriva med storlek 12 och din redovisning ska omfatta högst 2 A4-sidor. Eftersom ni har läst olika böcker kommer alla inte att kunna svara lika utförligt på alla frågor. Du skal skriva en **löpande** text. Det är viktigt att du hela tiden motiverar dina ståndpunkter. Du ska ha med minst tre citat som styrker din analys. När du har skrivit klart ska du skicka uppgiften till mig på adressen: hanna.hansson@skogsvallagymnasiet.se

Här följer en guide för att du ska kunna göra din bokredovisning. Du bör ha med allt som står med fet stil. Du behöver inte svara på alla underfrågor de är med för att ge dig stöd när du skriver.

Bokens titel

- Varför har boken fått den titel den har fått?
- Är det en bra titel?
- Hur ser omslaget ut?
- Vilken effekt har omslaget på läsaren?
- Vad gör texten på omslaget baksida misslyckad/lyckad?

Författarens namn

Kort resumé=sammandrag av handlingen

- Denna del ska hållas mycket kort och endast utgöra en liten del av redovisningen.

Beskrivning av huvudpersonerna och de viktigaste karaktärerna

- Varför är huvudpersonen sådan som han/hon är?
- Vad har huvudpersonen och de viktigaste karaktärerna för inre egenskaper?
- Utvecklas personerna? Förändras personerna? I sådana fall hur?
- Hur ser familjeförhållandena ut?
- Finns det några konflikter mellan karaktärerna?
- Är personerna i romanen trovärdiga?

När och var utspelar sig berättelsen?

- När utspelar romanen sig? Hur märker du detta?
- Hur skildras miljön?
- Varför vill författaren skildra just den miljön på det viset?

Hur är språket?

- Här räcker det inte att bra skriva lätt eller svårt. Du måste också tala om vilken effekt språket har för din upplevelse av boken.
- Är språket ungdomligt eller gammalt? Vilken effekt får det?
- Är språket beskrivande eller pang på? Vilken effekt ger det?

- Är språket torrt eller poetiskt?
- Används liknelser, metaforer eller ordspråk? Vilken effekt får det?
- Förekommer mycket dialog i boken? Viken effekt får det?

Berättarperspektiv

- Är det en allvetande berättare?
- Eller är den skriven i jagform?
- Eller finns det en berättare? Vem är i så fall berättare?
- Har det någon betydelse vilket berättarperspektiv som finns?

Genre

- Vilken genre tillhör boken?
- Vad i romanen är det som är typiskt för den genren som den är skriven i?

Bokens budskap

- Vilket budskap har romanen?
- Varför tror du att författaren skrev romanen?
- Känns budskapet aktuellt?
- Har boken något tema?
- Kan du känna igen dig i någon situation?
- Hur mottogs boken när den kom ut? Varför?

Vad tycker du om boken och varför tycker du så?

- Ger romanen dig något? Avkoppling? Något att tänka på? Osv.
- Vad tycker du om slutet? Blev du besviken? Överraskad?
- Förstod du från början hur boken skulle sluta?
- Är det en sträckläsarbok. Eller är den seg att läsa? Varför?
- Skulle du rekommendera boken till någon? Vem? Varför?

Lycka till!

Bilaga 7. Bedömningsmatris för skrivuppgiften Makt och demokrati

Godkänt

Texten fungerar efter viss bearbetning i sitt sammanhang; den är uppbyggd med tanke på syfte, mottagare och situation, texttypen är någorlunda väl uppfattad. Viss bearbetning innebär bearbetning som lätt kan utföras av en annan person än skribenten.

Innehåll och textanvändning. Texten är så rik på innehåll att den i stort sett fungerar i sitt sammanhang. I en argumenterande text presenteras en tes med något argument. Om uppgiften bygger på användning av källor, har eleven utnyttjat sådana. Källhänvisningar ska finnas i de texttyper där sådana krävs.

Disposition och sammanhang. Textens disposition är så genomtänkt att innehållet blir sammanhängande, relativt klart och överskådligt. Helst ska dispositionen markeras genom styckesindelning.

Språk och stil. Språket är någorlunda anpassat till skrivsituationen. Språket är vidare så tydligt att läsarens förståelse av texten inte hindras annat än i undantagsfall. Det innebär att eleven måste behärska grundläggande regler för språkriktighet.

Väl godkänt

Texten fungerar utan omfattande bearbetning i sitt sammanhang; den är uppbyggd med tanke på syfte, mottagare och situation. Efterfrågad texttyp är i stort sett riktigt uppfattad.

Innehåll och textanvändning. Innehållet är så självständigt och synpunktsrik som uppgiften kräver. Balans råder mellan konkreta exempel och övergripande resonemang. En argumenterande text innehåller en tydligt presenterad tes och goda argument för den. De texter i texthäfte¹⁵³ som elevens text bygger på har uppfattas väl. Eventuella källhänvisningar är funktionella och smidigt infogade i texten.

Disposition och sammanhang. Textens disposition är klar och överskådligt och även tydligt markerad genom styckeindelning. Proportionerna mellan innehållets olika delar är väl avvägd. Texten är sammanhängande: den röda tråden framgår tydligt, övergångar mellan styckena finns och meningar och satsor bind ihop.

Språk och stil. Språket är anpassat till skrivsituationen. Språket är vidare varierat, klart och i stort sett korrekt.

Mycket väl godkänt

Texten fungerar väl i sitt sammanhang; den är uppbyggd med tanke på syfte, mottagare och situation. Efterfrågad texttyp är väl uppfattad och genomförd.

Innehåll och textanvändning. Innehållet är självständigt, fylligt och gärna originellt/individuellt. En argumenterande text driver en tydlig tes med hjälp av välvalda argument och med hänsyn till eventuella motargument, de texter i texthäfte som elevens text bygger på har utnyttjats på ett sätt som tillför intressanta aspekter. Källhänvisningar är smidiga och väl fungerande.

Disposition och sammanhang. Textens disposition är så klar och överskådlig att den underlättar läsningen. Styckeindelning är också genomförd så att strukturen framhävs. Textbindningen fungerar väl på alla nivåer.

Språk och stil. Språket är stilistiskt säkert och väl anpassat till situationen.

¹⁵³ Matrisen emanerar från ett gammalt nationellt prov i svenska B, därav formuleringar kring "texthäfte".

Bilaga 8. Bedömningsmatris för skrivuppgiften *Candide*

G	VG	MVG
Språket är huvudsakligen tydligt, om inte helt korrekt	Språket är klart, varierat och i stort sett korrekt	Språket är stilistiskt säkert
Eleven beskriver bokens tema/n, redogör för möjliga tolkningar och kopplar boken till den miljö, tid eller samhälle där den uppstått	Analysen och tolkningarna är självständiga	Analysen och tolkningarna är självständiga och insiktsfulla
Eleven motiverar sina slutsatser	Motiveringarna är välgrundade	Motiveringarna är välgrundade

Bilaga 9. Intervjuguide elevintervjuer

1. Reflektioner över de skrivuppgifter ni arbetat med under kursen (visa översikt).
2. Skrivandet i ett utvecklingsperspektiv. Jämför gärna högstadiet – gymnasiet. Vad har ni lärt er under kurserna svenska A och B?
3. Berätta om skrivandet i andra ämnen.
4. Hur blir man en god skribent? Kan alla bli det?
5. Era tankar om framtida skrivande?
6. Andra kommentarer ni vill göra?

Bilaga 10. Instruktion och bedömningsmatris till uppgift B7: Nätdejting (vt 2010)

B7 Nätdejting

Hundratusentals svenskar är registrerade hos någon av landets nätdejtingsidor. Att träffa kärleken på nätet har blivit mycket populärt. Livsstilsmagasinet *Weekend* söker krönikor om detta nya sätt att knyta kontakter. Du bestämmer dig för att bidra. En krönika är en personligt hållen text om något aktuellt ämne som kan intressera många.

Skriv din krönika. **Redovisa** en eller ett par tänkbara förklaringar till varför nätdejting är populärt. **Resonera** med hjälp av texthäftet om för- och nackdelar med nätdejting och **jämför** med andra sätt att dejta.

Rubrik: **Nätdejting**

Bedömningskala IG-MVG

	Godkänt	Väl godkänt	Mycket väl godkänt
<i>Helhetsbedömning</i>	Texten kan efter viss bearbetning publiceras som en krönika om nätdejting i det tänkta sammanhanget	Krönikan är i stort sett färdig för publicering	Krönika är skickligt utformad och kan publiceras i sitt nuvarande skick
<i>Innehåll och textanvändning</i>	Eleven redovisar minst en rimlig förklaring till fenomenets popularitet Eleven använder texthäftet och resonerar begripligt om för- och nackdelar. Jämförelsen med andra sätt att dejta är tydlig. Referat och ev. citat är rättvisande och har källhänvisningar.	Förklaringen är övertygande och intresseväckande. Eleven resonerar fokuserat och gör en relevant jämförelse. Referat och ev. citat är rättvisande och har smidiga källhänvisningar.	Förklaringen är väl genomtänkt och skickligt redovisad. Resonemanget är väl underbyggt och jämförelsen välfunnen. Lösningen som helhet visar elevens förmåga att variera det personliga med ett vidare perspektiv. Referat och ev. citat är rättvisande och har smidiga källhänvisningar.
<i>Disposition och sammanhang</i>	Texten är sammanhängande och har en någorlunda genomtänkt disposition.	Texten är sammanhängande och väldisponerad.	Texten är sammanhängande och väldisponerad.
<i>Språk och stil</i>	Språket är huvudsakligen tydligt, om än inte helt korrekt.	Språket är klart, varierat och i stort sett korrekt. Stilen är anpassad till situationen.	Språket är stilistiskt säkert och väl anpassat till situationen.

Bilaga 11. Instruktion och bedömningsmatris till uppgift B1: I nöd och lust (vt 2010)

I jämförelse med andra länder har Sverige i förhållande till folkmängden ett mycket högt antal skilsmässor. Under mitten av 60-talet började gifta par i större utsträckning att skilja sig och under de senaste 30 åren har det årliga antalet skilsmässor legat på ca 20 000.

På diskussionsforumet www.newsmill.se pågår en debatt om konsekvenser av skilsmässor och allmänheten uppmanas att delta. Journalisten och författaren Cecilia Gyllenhammar har skrivit ett uppmärksammat inlägg och du bestämmer dig för att delta i debatten.

Skriv ditt debattinlägg. **Presentera** din syn på äktenskap och skilsmässor.

Kommentera Gyllenhammars åsikter och **diskutera** positiva och negativa konsekvenser av skilsmässor.

Rubrik: **I nöd och lust**

Bedömningskala: IG-MVG

	Godkänt	Väl godkänt	Mycket väl godkänt
<i>Helhetsbedömning</i>	Texten kan efter viss bearbetning fungera som ett debattinlägg.	Debattinlägget är välskrivet, intresseväckande och i stort sett färdigt att publiceras i det tänkta sammanhanget.	Debattinlägget är välskrivet och engagerande och fungerar i sitt nuvarande skick.
<i>Innehåll och textanvändning</i>	Eleven presenterar sin syn på äktenskap och skilsmässor. Eleven kommenterar åsikterna i Cecilia Gyllenhammars inlägg och diskuterar positiva och negativa konsekvenser av skilsmässor. Referat och ev. citat är rättvisande och har källhänvisningar.	Presentationen är fyllig och läsvärd. Kommentarerna är relevanta och diskussionen är engagerad. Referat och ev. citat är rättvisande och har smidiga källhänvisningar.	Elevens presentation är skickligt utformad och har ett tydligt samhällsperspektiv. Kommentarerna är insiktsfulla och diskussionen väl genomtänkt. Referat och ev. citat är rättvisande och har smidiga källhänvisningar.
<i>Disposition och sammanhang</i>	Texten är sammanhängande och har en någorlunda genomtänkt disposition.	Texten är sammanhängande och väldisponerad.	Texten är sammanhängande och väldisponerad.
<i>Språk och stil</i>	Språket är huvudsakligen tydligt, om än inte helt korrekt.	Språket är klart, varierat och i stort sett korrekt. Stilen är anpassad till situationen.	Språket är stilistiskt säkert och väl anpassat till situationen.

Bilaga 12. Instruktion och bedömningsmatris till uppgift B7: Ensamhet – isolering eller frihet? (ht 2009)

Ensamhet är ett komplicerat begrepp. Den som bor ensam behöver inte känna sig ensam och den som har familj kan ändå känna sig utanför. För många människor är ensamhet något de väljer och uppskattar medan andra lider av att enbart umgås med sig själva. Tidskriften *Livsstil* vill i en serie essäer visa hur läsarna ser på ensamhet. Du bestämmer dig för att bidra. En essä är en utredande text där ett aktuellt eller vetenskapligt ämne behandlas på ett personligt sätt.

Skriv din essä. **Förklara** vad du menar med ensamhet och **jämför** ned synpunkter och skildringar i texthäftet. **Reflektera** över om du tror att synen på ensamhet är annorlunda i dag än i tidigare generationer.

Rubrik: **Ensamhet – isolering eller frihet?**

Bedömningsskala: IG-MVG

	Godkänt	Väl godkänt	Mycket väl godkänt
<i>Helhetsbedömning</i>	Texten är ett försök till en essä som efter viss bearbetning kan publiceras i en tidsskrift.	Texten är en essä i stort sett färdig för publicering.	Essän är välskriven och engagerande och kan publiceras i sitt nuvarande skick.
<i>Innehåll och textanvändning</i>	Eleven förklarar vad hon menar med ensamhet och jämför med hur ensamhet skildras i texthäftet. Eleven reflekterar i någon mån över om synen på ensamhet har förändrats sedan tidigare generationer. Referat och ev. citat är rättvisande och har källhänvisningar.	Eleven förklarar övertygande sin syn på vad ensamhet är. Jämförelsen är relevant. Elevens reflektioner är läsvärda och berikar innehållet. Referat och ev. citat är rättvisande och har smidiga källhänvisningar.	Förklaringen är insiktsfull och jämförelsen är träffsäker. Reflektionerna är självständiga och visar ett vidgat samhällsperspektiv. Referat och ev. citat är rättvisande och har smidiga källhänvisningar.
<i>Disposition och sammanhang</i>	Texten är sammanhängande och har en någorlunda genomtänkt disposition.	Texten är sammanhängande och väldisponerad.	Texten är sammanhängande och väldisponerad.
<i>Språk och stil</i>	Språket är huvudsakligen tydligt, om än inte helt korrekt.	Språket är klart, varierat och i stort sett korrekt. Stilen är anpassad till situationen.	Språket är stilistiskt säkert och väl anpassat till situationen.

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977

23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977

24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978

25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978

26. GUNILLA SVINGBY *Lärplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978

27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979

28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979

29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979

30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979

31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979

32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979

33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980

34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980

35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980

36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981

37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981

38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsändets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevantals som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverksamheter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLIGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklära. Göteborg 1986*
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världslinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadelevers lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvägrigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraryrket och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talbandkapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningsätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektors tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningsätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAEISSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmädevetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsövning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsnågen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som sag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga belysningen. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske førskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjå praktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språk användningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSESSON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skjuvande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och stråvan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERTH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärd hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elerplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elverdokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarioresamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpföräknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010

300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010

301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010

302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011

303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011

304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011

305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011

306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011

307. AUD TORILL MELAND *Ansvar för egen läring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011

308. EVA NYBERG *Folkbildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011

309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011

310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011

311. TARJA ALATALO *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011

312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011

313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011

314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011

315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011

316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011

317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars linistolkan*. Göteborg 2011

318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012

319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012

320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012

321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm*. Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn*. Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel*. Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom*. Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments*. Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation*. Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments*. Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern*. Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter*. Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training*. Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters*. Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan*. Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet*. Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education*. Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylta med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola*. Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande*. Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children*. Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkehemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikskiften inom processindustrin*. Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid*. Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking*. Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola*. Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and socialbehavioral aspects.* Göteborg 2014

357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education.* Göteborg 2014

358 PÅR RYLANDER *Tränarens maket över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori.* Göteborg 2014

359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen.* Göteborg 2014

