



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Skrivande i svenska 1

En studie om texttypsfrekvens och skillnaden i  
texttypsfrekvens mellan gymnasieprogram

Frida Gyllinge  
Ämneslärarprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGSV1A, Självständigt arbete 2 för gymnasielärare  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT2016  
Handledare: Per Holmberg  
Examinator: Andreas Nord  
Kod: VT16-1150-004-LGSV1A

---

Nyckelord: Skrivande, gymnasiet, texttyp, texttypsfrekvens, skrivhandling, genrestatus, progression, yrkesprogram, högskoleförberedande program, likvärdighet

## Abstract

Studiens syfte är att undersöka vilka texttyper och skrivhandlingar som gymnasieelever på olika program ges möjlighet att utföra i svenskundervisningen, i synnerhet i den gymnasiegemensamma kursen svenska 1. Ett syfte är också att studera progression mellan de texttyper som används.

Studien bygger på en kvantitativ enkät som besvarats av 33 verksamma lärare, och kvalitativa intervjuer med tre lärare. Enkäten står för den största delen, och intervjuerna används som fördjupning och förklaring till det som framkommer i enkätsvaren.

Resultaten pekar på att skrivandet som sker i hög grad bidrar till att eleverna får utföra utredande och argumenterande skrivhandlingar, t.ex. reflektionstexter och debattartiklar. Det finns överlag en progression i de texttyper som används, från redovisande sammanfattningar till utredande skrivande med fokus på källhänvisning och abstraktion. Beträffande eventuella skillnader mellan texttyper som förekommer på yrkes- respektive högskoleförberedande program tycks det på yrkesprogram skrivas fler texter som kan kopplas till yrkeslivet, medan det på högskoleförberedande program skrivs fler sammanfattningar och artiklar. Det berättande skrivandet är inte särskilt utbrett.

I materialet är sättet att tala om elever från olika program nämnvärt, och implikationerna är därför att lärare bör ifrågasätta de givna föreställningar som finns, och istället föra en diskussion om skolskrivandets syfte.

# Innehållsförteckning

<b>Innehållsförteckning .....</b>	<b>1</b>
<b>1 Inledning .....</b>	<b>3</b>
1.1 Syfte och frågeställningar .....	2
1.2 Studiens disposition .....	2
<b>2 Teoretisk bakgrund och relevanta begrepp .....</b>	<b>3</b>
2.1 Texttyp eller genre? .....	3
2.2 Genrestatus .....	4
2.3 Förväntad skrivhandling .....	4
2.4 Begränsad och elaborerad kod .....	6
2.5 Horisontell och vertikal diskurs .....	6
<b>3 Tidigare forskning .....</b>	<b>8</b>
3.1 Texttyper och skrivhandlingar i skolan .....	8
3.2 Progression i texttyper och skrivhandlingar .....	11
3.3 Jämförelser mellan program .....	12
3.4 Sammanfattning av tidigare forskning .....	14
<b>4 Metod .....</b>	<b>15</b>
4.1 Enkät .....	15
4.1.1 Enkätens texttyper .....	16
4.2 Intervjuer .....	18
4.2.1 Anneli på Akademigymnasiet .....	19
4.2.2 Britt på Bildningsgymnasiet .....	19
4.2.3 Caroline på Cirkelgymnasiet .....	20
4.3 Etiska överväganden .....	21
4.4 Metodkritik .....	21
<b>5 Resultat .....</b>	<b>23</b>
5.1 Texttypernas fördelning .....	23
5.1.1 Texttyper som skrivs ofta .....	23
5.1.2 Texttyper som aldrig skrivs .....	25
5.2 Progression i texttyperna .....	27
5.3 Jämförelser mellan gymnasieprogram .....	32
5.3.1 Skillnader mellan texttyper .....	33

5.3.2	Lärarnas röster om eleverna .....	35
<b>6</b>	<b>Slutsatser och diskussion .....</b>	<b>37</b>
6.1	Studiens huvudsakliga resultat .....	37
6.2	Texttypernas frekvens och dess betydelse för svenskämnet.....	37
6.3	Lärarnas olika föreställningar om elever .....	38
6.4	Brister i studien.....	39
6.5	Slutord.....	39
	<b>Referenslista.....</b>	<b>40</b>
	<b>Bilaga 1. Enkät.....</b>	<b>43</b>
	<b>Bilaga 2. Intervjuguide .....</b>	<b>45</b>

# 1 Inledning

Gymnasieskolan är en stor del av många 16-åringars liv. Som elev är det i skolan man lär sig saker för framtidens yrkesliv och samhällsliv. Det är i skolan man träffar vänner, lärare och andra personer som påverkar en. Det är också i skolan som man kommer i kontakt med de normer som finns i samhället beträffande exempelvis social status. Men skolan har också ett annat syfte. Den ska nämligen vara likvärdig. Det betyder inte att undervisningen ska bedrivas på exakt samma sätt oberoende på var i landet den är, men med utbildningsmålen i fokus ska undervisningen ändå bli likvärdig (SKOLFS 2011, s. 6).

Samtidigt som undervisningen ska vara likvärdig, ska den också utgå från elevens valda studieriktning. Det betyder att undervisningen också ska skilja sig åt, beroende på vilket program eleven går. Elever som läser på ett yrkesprogram ska få de redskap som behövs för att förbereda dem för arbetslivet, och de elever som går ett högskoleförberedande program ska ges möjlighet att få kunskaper som förbereder dem för vidare studier (SKOLFS 2011, s. 9). I läroplanen står det dock att alla elever ska få kunskaper som de kan använda ”för vidare studier och i samhällsliv, arbetsliv och vardagsliv” (2011, s. 9).

2011 infördes en ny läroplan, GY11, som bidrog till att gymnasiekurserna förändrades. För svenskämnets del skedde stora omställningar. Från att elever på samtliga program läst minst två av tre svenskkurser är det nu endast obligatoriskt för elever på yrkesförberedande program att läsa en kurs (svenska 1). Högskoleförberedande program läser däremot som tidigare alla tre kurserna i svenska (svenska 1, 2 och 3). I följande studie berörs endast svenska 1, eftersom det är den kurs som alla gymnasieelever läser (av tidsskäl har ej kursen svenska som andraspråk behandlats i denna studie).

I den nya läroplanen ändrades också svenskämnets innehåll. Det finns numera en tydligare redogörelse för vilka typer av text och vilket syfte de har (se om *texttyp* respektive *förväntad skrivhandling*, avsnitt 2.1 och 2.3). I det centrala innehållet för kursen svenska 1 står det exempelvis att undervisningen ska beröra ”skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion” (SKOLFS 2011, s. 162). I kunskapskraven står det att eleverna ska skriva ”argumenterande text och andra typer av texter” (SKOLFS 2011, s. 163). Frågan är om denna förändring, till en mer styrande svenskurs, kommit att påverka vilka texttyper elever idag ges möjlighet att skriva.

Hittills har studier om vilka texttyper som elever ges möjlighet att skriva i gymnasieskolans svenskämne varit få och ofta kvalitativa, etnografiskt utformade och med ett

litet undersökningsmaterial (se exempelvis Andersson Varga 2014). Det finns dessutom inte mycket forskning som bedrivits inom ämnet sedan införandet av GY11. Det finns därför ett behov av att studera vilka texttyper som erbjuds i ett större material för att få en bättre överblick. Det är det som den här studien förhoppningsvis kan bidra med.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka det skrivande, det vill säga vilka texttyper och förväntade skrivhandlingar, som gymnasieelever på olika program ges möjlighet att utföra inom ramen för svenskundervisningen.

Studien utgår från frågeställningarna:

1. Hur ser fördelningen av olika texttyper i skrivuppgifter ut inom kursen svenska 1?
2. Finns det en progression i de texttyper som eleverna får skriva?
3. Vilka skillnader finns eventuellt mellan högskoleförberedande och yrkesprogram, och hur motiverar lärare i sådana fall dem?

Genom både en enkätundersökning (Bilaga 1) och intervjuer (Bilaga 2) med verksamma svensklärare som undervisar på såväl yrkes- som högskoleförberedande gymnasieprogram kommer forskningsfrågorna att besvaras. Svaren från enkäten presenteras utifrån de tre forskningsfrågorna. Svaren fördjupas och förklaras sedan med hjälp av intervjuerna. Svaren på enkäter och intervjuer sätts också i relation till tidigare forskning liksom till aktuella styrdokument.

## 1.2 Studiens disposition

I studiens nästa kapitel redogör jag för teori och relevanta begrepp. Tidigare forskning presenteras i det tredje kapitlet. Därefter följer ett kapitel som redovisar de metoder som använts. Det femte kapitlet är studiens mest omfattande, nämligen resultatet. Detta är indelat i tre delar, som var och en representerar en av studiens tre frågeställningar. Till sist följer studiens slutsatser och diskussion, vilket blir det sjätte kapitlet. Men först: en fördjupning av begrepp och teori.

## 2 Teoretisk bakgrund och relevanta begrepp

Den tidigare forskning som bedrivits inom området för både svenskämnesundervisning inom gymnasieskolan och textkategorisering, med de verktyg och begrepp som använts är relevanta i denna studie. En fördjupning av vissa begrepp är nödvändigt eftersom de ligger till grund för den analysmodell som studien utgår från (se avsnitt 4.1.1). Också väl valda begrepp från Bernstein (2000[1996]) presenteras i detta avsnitt, eftersom de kan vara användbara i diskussionen av eventuella skillnader mellan olika gymnasieprogram. Men först bör något sägas om den övergripande syn på text som denna studie utgår från.

Synen på text är här, i likhet med bland andra Berge (2005), funktionell. Det betyder att det finns en syn på text som någonting vi använder i samhället och för egen personlig utveckling. Berge beskriver det som att ha färdigheterna i att skriva på ett sätt som gör att man kan delta i ett demokratiskt samhälle, i ett dynamiskt arbetsliv och för egen personlig utveckling (Berge 2005, s. 3). Det handlar alltså inte om att lära sig en redan etablerat texttyp, utan om att utveckla en skrivkompetens (ibid. s. 3). Vidare ser Berge skrivandet som ett kognitivt och sociokulturellt fenomen, och skrivfärdigheten förstås som att kunna delta i olika aktiviteter (ibid. s. 6). Det är därmed skolans demokratiska uppgift att ge så god förberedelse som möjligt för medborgare att delta i samhällets, arbetslivets och fritidens olika skrivaktiviteter (Bernstein 1971 s. 56). En konsekvens av en sådan funktionell textsyn är också att man får räkna med att gränser mellan olika texttyper eller skrivuppgifter inte kan vara helt entydiga. Vad vi som språkbrukare betecknar som en slags text kan i själva verket rymma texter med olika funktioner och syften.

### 2.1 Texttyp eller genre?

I följande studie används ordet *texttyper* på ett övergripande vardagligt vis, och betyder olika sorters texter som utskiljs av deltagarna i ett visst socialt sammanhang, i mitt fall gymnasieskolan. Flera av beteckningarna används också i samhället utanför skolan såsom krönika, debattartikel, novell. Vilka texttyper som specifikt ingår presenteras i avsnitt 4.1.1. Jag är medveten om att denna användning av termen avviker från Nyström (2000), som förklarar begreppet texttyp som ”ett slags text vars distinktion från andra texter baseras på en analys av språkliga drag” (ibid., s. 30). En sådan definition skulle i min undersökning krävt att jag samlat in elevtexter och analyserat dessa. Istället behöver jag ett uttryck med vilket jag

kan beteckna de textslag som ges i enkäten, och de typer av texter och skrivuppgifter som lärarna nämner i intervjuerna.

I följande studie används alltså *texttyp* som benämning på alla typer av texter som urskiljs i skolan. Jag behandlar det alltså inte som ett teoretiskt grundat begrepp, utan som ett ord som på vardagligt vis kan användas för att exempelvis referera till enkätens frågor eller de olika slags texter eller skrivuppgifter som lärare nämner i intervjuerna. Detta sätt att använda begreppet används också av Skolverket (Skolverket 2011, *alla kommentarer*). För en djupare beskrivning av genrebegreppet, se Ledin (1996) eller Berge och Ledin (2001).

## 2.2 Genrestatus

I studien används *genrestatus* som ett analytiskt begrepp. Begreppet är hämtat från Nyström (2000) som använder det för att kategorisera texter utifrån tre kategorier som baseras på textens relation till språkverkligheten (2000, s. 51). I den första kategorin, *genrestatus 1*, hamnar texter som "direkt imiterar språkverkligheten", dvs. sådana vi kan läsa i exempelvis tidningar. Den andra kategorin, *genrestatus 2*, kännetecknas av texttyper som enbart skrivs inom skolans värld, och den "diskursgemenskap som gymnasieskolan utgör", exempelvis *utredning* (ibid.). Den tredje kategorin, *genrestatus 3*, har Nyström skapat enbart för att kunna diskutera skolskrivandet. De är alltså inte av samhället definierade texttyper, utan texter såsom punktsammanfattning eller reflektionstext. Andersson Varga (2014), som också använder Nyströms kategorier, har istället valt att dela upp de tre kategorierna i två: *imitationsgenrer* och *skolgenrer* (2014, s. 77). Det är Andersson Vargas uppdelning som också jag använder mig av i denna studie, och jag delar alltså upp mina texttyper i två kategorier, där den ena kategorin imiterar språkverkligheten utanför skolan, och den andra kategorin enbart skrivs i skolvärlden.

## 2.3 Förväntad skrivhandling

*Förväntad skrivhandling* är ett annat analytiskt begrepp som används i denna studie. Det avser de syften som texterna och skrivandet som utförs har, det vill säga att exempelvis reflektera, utreda och argumentera (jfr Berge et al. 2005). Varje texttyp kan utifrån samhället och skolan sägas ha en förväntad skrivhandling, som att exempelvis en insändare förväntas vara argumenterande. Denna studie utgår från fyra förväntade skrivhandlingar, nämligen: *utredande*, *argumenterande*, *redovisande* och *berättande*. Att de kallas "förväntade" skrivhandlingar beror på att jag endast utgår från en texttypsbeteckning, och inte analyserar



texten i sig. I praktiken skulle nämligen en insändare exempelvis kunna vara berättande snarare än argumenterande (jfr Figur 1, Skrivhjulet). Att kategorisera texttyperna är därför inte helt oproblematiskt, utan kräver tolkning.

Begreppet *förväntad skrivhandling* utgår delvis från *övergripande kommunikativt syfte*, vilket återfinns hos bland andra Nyström (2000). Förutom att kategorisera sina texter utifrån genrestatus använder hon nämligen också *berättande texter*, *diskuterande texter* samt *redovisande texter* som tre övergripande kommunikativa syften (ibid., s. 54). Skillnaden är alltså att de diskuterande texterna i min studie delats upp i två: *utredande* och *argumenterande*.

Sättet som jag tolkar de utredande texterna är på det vis Nyström beskriver en typ av ”resonerande, analyserande och överblickande framställning som vi bl.a. förknippar med den klassiska gymnasist uppsatsen” (Nyström 2000, s. 57). Dessa texter innehåller dessutom i många fall andras tankar och känslor och syftar till att ”problematisera ett fenomen eller till att framföra en eller flera personers åsikter i någon fråga” (2000, s. 58). För de argumenterande texterna är det att ta ställning som är huvudfokus. De berättande texterna kännetecknas enligt Nyström av personlighet och har en viss grad av inlevelse (ibid. s. 55). I de redovisande texterna finns ofta avsnitt som just redovisar fakta. De syftar till att visa att eleven kunnat ta till sig kunskap i ett visst ämne. Hos Nyström ingår rapportskrivande bland redovisande texter (ibid.). Man skulle dock kunna hävda att uppsatsen snarare handlar om att behärska en texttyp, det vill säga att man övar form, snarare än att man ska ta till sig ett visst ämne, alltså innehåll.

Att se på texter utifrån dess kommunikativa syfte är det fler forskare som gör. Skrivehjulet, vilket är ett analytiskt instrument, synliggör nämligen de funktioner och syften som skrivande kan ha. Exempelvis Westman använder Skrivehjulet i sin avhandling (2009), se avsnitt 2.1. De skrivhandlingar som presenteras i Skrivehjulet ligger nära det som Nyström kallar övergripande kommunikativt syfte (2000) och är liksom det Holmberg kallar textaktiviteter ett begrepp som också används av Andersson Varga (Holmberg 2006, s. 131, Andersson Varga 2014, s. 78). Textaktivitetsbegreppet är dock mindre lämpligt för min studie eftersom det kräver en analys av texters struktur. I uppställningen nedan (tabell 1) visar jag hur mina kategorier överlappar med liknande indelningar i tidigare forskning.

Tabell 1. Uppställning av textanalysbegrepp

Förväntade skrivhandlingar (denna studie)	Övergripande kommunikativt syfte (Nyström 2000)	Skrivhandlingar (Berge 2005)	Textaktiviteter (Holmberg 2006)
Utredande	Diskuterande	Utforska	Förklaring
		Reflektera	
Argumenterande		Övertyga	Ställningstagande
Redovisande	Redovisande	Beskriva	Beskrivning
			Återberättelse
Berättande	Berättande	Föreställa sig	Berättelse

## 2.4 Begränsad och elaborerad kod

Verktyg från Bernstein begreppsapparat kan i denna studie hjälpa till att synliggöra eventuella skillnader inom kursen svenska 1. Bernstein intresserade sig nämligen för hur kunskapsfördelningen i samhället ser ut samt hur utbildningssystemet driver en social reproduktion (Andersson Varga 2014, s. 43). Han ville, som Andersson Varga uttrycker det, ”förstå och förklara skolans roll i samhällsreproduktionen” (2014, s. 43).

Från början utvecklade Bernstein begreppen *restricted code* (begränsad kod) och *elaborated code* (elaborerad kod) som ett sätt att förklara det språkbruk som är utmärkande för människor från arbetar- respektive medelklass (Bernstein 1971). Medan arbetarklassen enbart socialiseras in i en begränsad kod, kännetecknad av ”kontextbundenhet, hög förutsägbarhet och snabbt ordflöde”, rör sig medelklassen mellan båda koderna, det vill säga också inom den elaborerade koden som är ”dekontextualiserad, oförutsägbar och välplanerad” (Andersson Varga 2014, s. 44). I skolan tas enligt Bernstein ofta kunskaper om en elaborerad kod för givet, vilket ger barn från medelklassen fördelar, något som arbetarklassbarn inte får (1971, s. 148) (jfr Heath 1983).

## 2.5 Horisontell och vertikal diskurs

Begreppen horisontell och vertikal diskurs ska förstås som former av kunskap, och handlar om hur kunskaper rekontextualiseras. Övergripande kan sägas att begreppen på sätt och vis hör ihop med progression i skrivförmåga. Den vertikala diskursen är nämligen den eftersträvansvärda, och den som fler elever enligt både Bernstein och Andersson Varga,

behöver få tillgång till. I den horisontella diskursen placeras vardaglig kunskap (Bernstein 2000[1996], s. 157). Den är kontextbunden, starkt bunden till ett specifikt sammanhang och är ofta ytlig. Texttyper som utgår från den horisontella diskursen är ofta, enligt Andersson Varga, faktabaserade svar (2014, s. 51). Den vertikala diskursen kännetecknas av esoterisk kunskap, där det krävs ett kontextberoende och abstrakthet (Bernstein 2000[1996], s. 157, Andersson Varga 2014, s. 50). Den vertikala diskursen är den som ger makt och status, eftersom eleverna får redskapen att kunna ifrågasätta och tänka kritiskt. Andersson Varga utgår i sin avhandling från att texttyper som exempelvis är utredningar av en problemställning eller logisk argumentation ingår i den vertikala diskursen, det vill säga texter där eleverna ges möjlighet att jämföra, analysera och argumentera (2014, s. 51). Hon menar att skolan genom att företrädesvis erbjuda vertikal diskurs i skrivuppgifter för elever i studieförberedande program bidrar till en social reproduktion av samhällets klasskillnader (ibid s. 245).

### 3 Tidigare forskning

Den forskning som är relevant för min studie presenteras nedan. Avsnittet är strukturerat i tre delar, som representerar var och en av studiens forskningsfrågor. Den första delen behandlar således forskning som tangerar området för skrivandet av olika texttyper. Den andra delen berör forskning om progression i texttyper och skrivhandlingar. Den tredje delen, till sist, behandlar tidigare forsknings resultat av jämförelser mellan olika gymnasieprogram. Eftersom det är just skrivandet inom svenskämnet som är i fokus för studien berör litteraturöversikten av naturliga skäl i huvudsak svensk forskning, men paralleller dras till både nordisk och internationell forskning. För en större överblick av skrivforskningen i Sverige och övriga Norden, se exempelvis Blåsjö (2010).

#### 3.1 Texttyper och skrivhandlingar i skolan

Skrivandet av texter i gymnasieskolan har intresserat forskare i många år. En av de tidigaste svenska studierna av det slaget är *Gymnasistsvenska* (Hultman & Westman 1977). I studien analyserades ett stort antal elevtexter, utifrån aspekter såsom ordklass, ordlängd och syntax (1977, s. 11). Hultman och Westmans studie har dock inte fokus på vilka texttyper som eleverna producerar, och kommer därför inte behandlas.

Samma Westman var däremot tidigt ute när hon redan 1980 menade att vissa texttyper i skolan lyfts fram som viktigare, på bekostnad av andra. I artikeln ”Om textnormer i skolan” hävdar hon nämligen att utredande uppsats länge ansetts vara en värdefull texttyp, men är kritisk till om uppsatsskrivande har ett verkligt kommunikativt syfte (Westman 1980, s. 109).

En annan studie som visar att den utredande uppsatsen har en given plats i skolan är Nyströms avhandling *Gymnasisters skrivande* (2000). Studien, som på många vis ligger nära denna, syftar till att kartlägga vilka texttyper och genrer gymnasieelever skriver (ibid., s. 15). Nyström har ett omfattande material bestående av bland annat 2000 elevtexter som är dels från det nationella provet, dels elevens självvalda (ibid., s. 35). De insamlade texterna delas upp i tre nivåer av genrestatus, beroende på texternas koppling till skolans värld (ibid., s. 51-52, alt. se avsnitt 2.2 eller 4.1.1). Också Andersson Varga (2014) använder begreppet genrestatus. Nyströms texter delas också upp i vad hon kallar *övergripande kommunikativt syfte* (2000, s. 54). Detta begrepp kan jämföras med mitt begrepp *skrivhandling* (se avsnitt 3.3). Nyström konstaterar att nära hälften (49 %) av texterna som skrivs inom skolans svenskämne utgör en diskuterande skrivhandling. De texttyper som skrivs oftast är utredande uppsats och faktaredovisning, vilket hon tror kan ha med undervisningens traditionella

mönster att göra (ibid., s. 232). I Nyströms studie visar resultaten att de berättande texterna står för 29 %, och redovisande texter för 21 % av det totala antalet texter inom kurserna i svenska (ibid., s. 76). De mest frekventa texttyperna i de skrivhandlingarna är berättelse och bokrecension (ibid., s. 232). Nyströms begreppsanvändning återkommer till viss del i denna studie, men jag utgår från svensklärares rapportering av vad elever får skriva inom kursen svenska 1, det vill säga inom den läroplan för gymnasieskolan, GY11, som införts efter Nyströms studie.

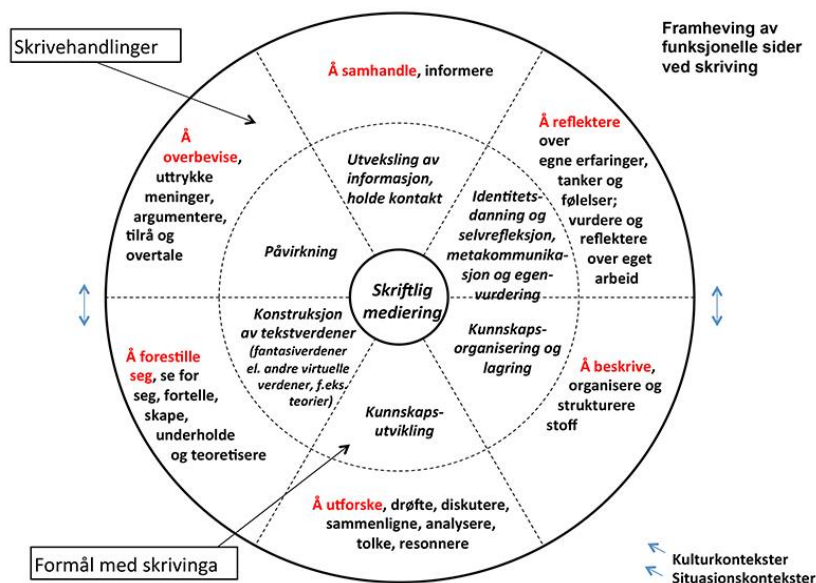
I Nyströms material representerar de fyra mest frekventa texterna skilda genrestatus. Det är, med Andersson Vargas begrepp, både skolgenrer och imitationsgenrer som förekommer (2014, s. 77). I Andersson Vargas skrivuppgiftsanalys, som utgår bland annat från Nyströms (2000), kommer hon fram till att det istället är i huvudsak skolgenrer som dominerar (2014, s. 134).

Nyströms resultat (2000) visar som tidigare nämnt att berättande text står för ungefär en tredjedel av skrivandet på gymnasiet. På högstadiet, vilket min studie inte specifikt behandlar, domineras istället svenskämnet av berättande text. Bland andra Nordenfors (2011) har studerat skrivandet inom svenskämnet och av hans studie framgår det att berättande skrivande dominerar svenskundervisningen på högstadiet, något som han sedan också ifrågasätter (Nordenfors 2011, s. 57).

I såväl svensk som norsk forskning har begreppet genre förekommit i undersökningar av de förväntningar som finns beträffande en viss typ av text, och begreppet används också i hög utsträckning inom skolvärldens skrivundervisning. I uppgifter till elever har genrebeteckningar såsom artikel, insändare, kåseri med mera använts frekvent. Bach (2015) visar dock att det inom den norska läroplanen finns ett ändrat fokus, från användningen av genrer, till texttyper som urskiljs efter sina överordnade syften eller förväntade skrivhandlingar, såsom informerande och argumenterande skrivhandlingar (2015, s. 38). Inom norsk forskning har dessutom modellen *Skrivehjulet* växt fram (se Figur 1), utifrån KAL-projektet (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig) som är ett stort forskningsprojekt (Berge et al. 2005, s. 11-13). Syftet med projektet var att undersöka elevers skriftliga förmåga och att utreda hur "skolens eksamensvurdering som nasjonalt kvalitetssikringssystem" fungerar (2005, s. 11-13). Skrivehjulet synliggör alltså de funktioner och syften som skrivande kan ha, och bland andra Westman (2009) använder det i sin studie vid klassificering och förklaring av olika skrifthändelser som äger rum i undervisningen (Westman 2009, s. 57). Det är med Skrivehjulet som den norska skolan infört en typologi för de skrivhandlingar som elever förväntas kunna utföra i allt mer avancerade former. Men

istället för att se progression *mellan* olika skrivhandlingar ser man det som en progression *inom* dem (Berge 2005 s.3).

Figur 1. Skrivehjulet Normprojektet



Modellen innehåller tre dimensioner: *skrivehandling*, *formål med skrivinga* (syftet med skrivandet) och *skriftlig mediering* (Otnes 2015, s. 268). Totalt finns sex olika skrivhandlingar och sex olika skrivsyften. I grundposition har varje syfte för skrivandet en specifik skrivhandling men hjulet är vridbart. Det innebär att om en text syftar till påverkan är skrivhandlingen i grundposition att övertyga, men handlingen informera skulle också ett påverkande skrivsyfte kunna nås (Otnes 2015, s. 268). Skrivehjulets skrivhandlingar är jämförbara med min användning av *förväntad skrivhandling* (se avsnitt 2.3, tabell 1).

Att vissa texttyper har en given plats, och högre status än andra, är det inte bara Westman (1980) och Nyström (2000) som uppmärksammat. Berge (1988) menar nämligen också att skolan endast värdesätter en viss typ av text, nämligen den resonerande texttyp som vid tiden för hans avhandling examinerades i slutet av norskkursen (motsvarigheten till det svenska nationella provet). Istället anser Berge att skolan bör låta elever träna på de texttyper som används i samhälls- och yrkesliv (1988, s. 15).

Att skriva texter i skolan är problematiskt även utifrån dess kommunikativa syfte. I kunskapskraven för svenska 1 står det att eleven ska kunna skriva texter som är ”anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation” (SKOLFS 2011, s. 163). Det betyder att eleven behöver kunna skriva för en tilltänkt mottagare. För läraren Britta som undervisar i

svenska på en variant av samhällsprogrammet i Holmberg och Wirdenäs artikel (2010), är det viktigaste inom skrivandet i svenskämnet att kunna skriva för en publik, och hon ser det därför som ett problem att en stor del av skrivandet sker ”inom skolans stängda dörrar” (2010, s. 128). Den andra undersökta läraren i artikeln, Cecilia, har erfarenhet av arbete på yrkesförberedande program, och ser svenskämnet snarare som en demokratisk rättighet för eleverna att få de verktyg som behövs för framtida studier (2010, s. 128). Holmberg och Wirdenäs skiljer sig från många andra studier, eftersom de utgår från goda exempel på hur lärarens handlingsutrymme inom svenskämnet kan utnyttjas (2010, s. 106). Utifrån genrestatus kan sägas att Britta förespråkar imitationsgenrer, medan Cecilia förespråkar utvecklandet av skolgenrer.

Detta dilemma som skrivandet i skolan är, behandlas också av Berge (1988). Han riktar kritik mot uppsatsskrivandet i skolan och menar att det inte är en kommunikativ handling, utan en strategisk handling där eleven gör vad som krävs för att få ett bra betyg (Nyström 2000, s. 25). Teleman (1991) behandlar också skolans skrivande av låtsasgenrer, och menar att alla texter, inte endast uppsatser, skrivs på ”låtsas”. Det vill säga såväl debattartiklar som tidningsreportage (1991, s. 75). Denna diskussion för också Borgström (2010), och menar att det uppstår en konflikt mellan ett ”genreimiterande skolskrivande” och en frigörelse från ”kommunikativa villkor” (2010, s. 139).

## 3.2 Progression i texttyper och skrivhandlingar

Vad progression i texttyper och skrivhandlingar innebär är inte helt enkelt att reda ut. Från Skolverkets sida kan man dock urskilja en viss progressionstanke i de tre svenskkurserna på gymnasiet (Skolverket 2011). I kommentarsmaterialet beträffande texter i svenska 1 står det:

Den första typen, texter för kommunikation, innefattar texter av olika slag som har som övergripande syfte att påverka eller informera. Den andra typen av text, texter för lärande och reflektion, har som syfte att skribenten själv ska använda det språkburna tänkandet för att utveckla, organisera och få överblick över sin kunskap eller sina tankar. Skrivandet blir då ett led i lärandeprocessen, vilket även kan ge eleven viktiga metakunskaper; eleven förstår att skrivande kan vara ett sätt att lära sig eller komma underfund med vad man kan eller inte kan, tycker och känner. Texter har naturligtvis ofta mer än en av ovan nämnda funktioner. (Skolverket 2011, *alla kommentarer*)

Citatet beskriver alltså de skrivhandlingar som bör förekomma i kursen svenska 1. I kommentarsmaterialet står det också uttryckligen att tyngdpunkten inte ligger på skönlitterära texter (Skolverket 2011). I kursen svenska 3 är det texter av vetenskaplig karaktär som ska fokuseras. Man kan tolka det som en progression från skönlitterära texter från grundskolan,

till argumenterande, informera och reflekterande, och slutligen till vetenskapliga (utredande) texter.

Men att enbart tänka progression från svenska 1 till svenska 3 kan givetvis anses vara problematiskt. Det är nämligen enbart den första kursen som är obligatorisk för alla gymnasieelever att läsa. Om man inte låter det finnas en progression även inom varje kurs kan läraren riskera att inte utmana varje elev, och dessutom misslyckas i att låta elever stöta på olika typer av texter. I *Skrivehjulet* (avsnitt 3.1) menar man snarare att progressionen bör ske *inom* varje skrivhandling.

Att tala om progression i skrivande är ett relativt nytt forskningsfenomen, och det finns inte många forskare som uttalat behandlar ämnet. Men bland andra Berge (1988) nämner dock en viss progression i sättet som den norska läroplanen vid tiden för studien var upplagd. Då skrev nämligen eleverna fixerade texttyper, där målet var att behärska en viss typ av resonerande text där delar av analys och argumentation fanns (1988, s. 12). Också Andersson Varga talar på sätt och vis om progression, då hon menar att det är endast diskursiva texter som ger möjlighet att utveckla en vertikal diskurs (2014, s. 245). På liknande vis talar Schleppegrell för att det är de analytiska genrerna som räknas till de mest komplexa, och att det är mot dem som progressionen i skolan sker (2004, s. 82).

Också resultaten från Borgström (2010, 2014), som studerar det skrivkonstrukt som återfinns i de nationella proven, talar på samma vis som tidigare forskning för att det är den utredande uppsatsen som väger tyngst (2010, s. 162). Borgström kommer också fram till att de texter som skrivs inom ramen för de nationella proven i svenska delar upp ämnet i tre måldomäner. De står för den kulturella offentligheten, den politiska offentligheten och för det ämnesöverskridande skolskrivandet (2014, s. 29).

Till sist visar Bergman Claeson, som i likhet med denna studie också har lärarintervjuer i sitt material, på en tanke om progression (2003). En av lärarna i hennes studie menar nämligen att målet för svenskundervisningen ska vara att ”föra eleven ett snäpp upp på skrivfärdighetsskalan” (2003, s. 35).

### 3.3 Jämförelser mellan program

Det finns också studier som gjorts beträffande undervisningen som bedrivs på olika gymnasieprogram. Resultaten av dessa visar att det finns tydliga skillnader mellan program. Andersson Varga (2014), som i sin avhandling vill undersöka likvärdigheten i undervisningen på yrkes- respektive högskoleförberedande program konstaterar att ”elevernas möjligheter att



utveckla sina skrivrepereroarer ser olika ut” (2014, s. 135). Utifrån Bernsteins begreppsapparat (se Bernstein (2000[1996], alt. avsnitt 2.4 och 2.5 för mer information) kommer hon fram till att det i tre av de fyra undersökta klasserna skrivs diskursiva texter som rör sig i en vertikal diskurs. I den undersökta elklassen präglas istället undervisningen av reproduktion, vilket får till konsekvens att texterna endast rör sig i en horisontell diskurs (Andersson Varga 2014, s. 235). Att handelsklassens undervisning rör sig i en vertikal diskurs, och att den bristdiskurs som ofta förekommer i samband med yrkesprogram inte finns, skiljer Andersson Vargas forskning från tidigare forskning som gjorts inom området. Undervisningen i elklassen visar dock att skillnader mellan program förekommer. Trots att alla elever i Andersson Vargas avhandling läser samma kurs, det vill säga svenska B, ser hon alltså att ”skriverbjudandena ser olika ut i de fyra studerande klasserna” (ibid., s. 237).

Tidigare forskning visar också att lärarens föreställningar och förväntningar på eleverna får konsekvenser. Vid intervjuer med verksamma svensklärare på gymnasiet framgår det nämligen bland annat hos Ask (2005) att vilket program elever tillhör påverkar den undervisning som läraren planerar och bedriver (2005, s. 103). Enligt studien förbereds eleverna på studieförberedande program inför det skrivande som sker på universitet, vilket eleverna på yrkesprogrammen inte gör. Sättet som lärare talar om eleverna skiljer sig också åt. Elever på studieförberedande program benämns bland annat som ambitiösa, medan elever på yrkesprogram ses som trevliga, men ”motsträviga” (ibid., s. 49). Denna syn återfinns också i Andersson Varga (2014), där bland annat eleverna ses av läraren som ”goa” men ”omogna” (2014, s. 238). På liknande vis benämns eleverna på yrkes- respektive högskoleförberedande program även i Bergman-Claesons studie (2003, s. 34ff).

Westman, som också studerat hur undervisningen ser ut på olika program, jämför bygg- och anläggningsprogrammet med omvårdnadsprogrammet, för att synliggöra det skrivande som där sker (2009, s.21). Utifrån Skrivehjulet (se avsnitt 3.1) kommer hon fram till att skrivande ges liten plats i undervisningen, och när det förekommer mest syftar till att lagra och strukturera kunskap (2009, s. 55, 110). Westmans bild av svenskämnet på yrkesprogram stämmer överrens med den tidigare forskning som gjorts. I slutet av 1990-talet redogjorde Malmgren nämligen för ett ”högre” respektive ”lägre” svenskämne, där det ”högre” erbjuds elever på högskoleförberedande program och det ”lägre” istället erbjuds elever på yrkesprogram (1999, s. 94). Också exempelvis Ask (2005) och Bergman (2007) fastslår att en differentiering genom det högre svenskämnet i högskoleförberedande program och det lägre svenskämnet på yrkesprogram tycks finnas (Ask 2005, s. 106, Bergman 2007, s. 333). Differentieringen i svenskämnet på olika gymnasieprogram nämns också av Nyström. I

hennes studie jämförs de texttyper som elever på fyra olika program skriver och hon kan konstatera att det finns stora skillnader. ”Bilden av två skilda skrivkulturer inom ramen för samma svenskämne är tydlig”, menar hon (Nyström 2000, s. 168).

### 3.4 Sammanfattning av tidigare forskning

Beträffande vilka texttyper som förekommer i svenskämnet på gymnasiet visar tidigare forskning att uppsatsskrivandet länge dominerat, och gör så även i nyare studier. Denna bild har dock problematiserats, och flera forskare ställer sig frågan om vad skrivandet på gymnasiet verkligen syftar till. Vissa hävdar att det bör skrivas fler texter med en verklig mottagare, medan andra tycker att eleverna istället ska lära sig att skriva den texttyp som värdesätts högst.

När det gäller progression i texttyper visar forskningen att progressionen går mot skrivandet av utredande texter. Många visar att det är just utredande text som har högst status i skolan, men också att argumenterande texter anses vara komplexa.

Sammanfattningsvis ger tidigare forskning en bild av en differentierad undervisning på yrkesprogram respektive högskoleförberedande program. Trots gemensamma kursplanemål ställs alltså olika krav på elever och undervisningen utformas och bedrivs på skilda sätt.

Mycket av den forskning som bedrivits har till övervägande del varit kvalitativ och haft etnografiska inslag. Dessutom har den genomförts utifrån tidigare läroplaner. Det som kan tänkas saknas inom området är därför en större överblick över skrivandet inom gymnasiets svenskämne, särskilt sedan införandet av GY11.

## 4 Metod

Cresswell (2014) hävdar att för att nå tillförlitliga resultat är flera insamlingsmetoder, så kallat *mixed methods* en god idé. Eftersom varje metod har sina för- och nackdelar kan användandet av flera metoder som överlappar varandra ge en mer sanningsenlig bild (Cresswell 2014, s. 15). Denna studie bygger på både kvantitativ data, i form en enkät, och kvalitativ data, till viss del från öppna frågor i enkäten men främst från intervjuer. Den kvantitativa delen, det vill säga enkäten, tar störst plats i studien, och intervjuerna används till viss del som en förklaring och fördjupning till det som framkommer i enkätsvaren. I följande avsnitt redogörs mer ingående för de metoder som använts.

### 4.1 Enkät

Studien utgår från material från två typer av insamlingsmetoder. En enkät står för bredden (se Bilaga 1). Fördelarna med en enkät är många. Först och främst kan en enkät som når ut till ett stort antal människor ge en bild av frekvensen av en viss typ av texttyp inom svenskämnet. För det andra torde finnas en större anonymitet, och kanske därmed också en mindre påverkan från andra vid svar på en enkät (Trost, 2001, s. 22).

Enkäten konstruerades som ett webbformulär i *Google forms*, eftersom en e-baserad enkät lättare kan nå ett stort antal personer. Frågorna är varierade till sitt slag. Det finns både öppna och slutna frågor, som i hög utsträckning har analyserats kvalitativt genom olika kategoriseringar.

Från början var meningen att studera det skrivundervisningsklimat som fanns bland svensklärarna på en specifik skola, mer bestämt som en uppföljning av Andersson Varga (2014) med urval från samma skola. Efter att ha skickat ut enkäten till samtliga svensklärare på skolan mottogs dock endast ett litet material, som bedömdes vara allt för litet för att visa på den bredd som var tänkt. För att nå ut till ett större antal svensklärare valdes därför att dela enkätformuläret på en svensklärargrupp på sociala medier. Urvalet blev med andra ord istället baserat på "bekvämlighetsprincipen" (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 57).

I enkäten har totalt 33 lärare ingått. Bland de svarande undervisar 23 lärare på enbart högskoleförberedande program (Naturvetenskapligt, tekniskt, samhällsorienterat, estetiskt och ekonomi) och sex lärare undervisar på yrkesprogram (El- och automation, VVS, Fordon- och transport samt barn- och fritidsprogrammet). Fyra lärare undervisar på både yrkes- och högskoleförberedande program, men har i sådana fall ombetts besvara enkäten utifrån endast en elevgrupp (med utgångspunkt ifrån att undervisningen kan se ut på olika vis, och enkäten

därmed skulle kunna vara svårbesvarad). Vid jämförelsen mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program ingår dock endast enkätsvaren från 22 respektive 6 lärare (se avsnitt 5.3). Fem enkätsvar har nämligen tagits bort, fyra eftersom de undervisar på både högskoleförberedande- och yrkesprogram, och en eftersom personen inte besvarat de frågor som jämförelserna utgår från.

#### 4.1.1 Enkätens texttyper

Andersson Varga kartlägger i sin avhandling vilka skrivuppgifter som elever från fyra olika program får möjlighet att skriva. Min lista över texttyper har baserats på hennes redovisning (2014, s. 77, 88-128, 276-279). Listan består av 16 texttyper utifrån vad som i Andersson Vargas material tycks vara ofta använda skrivuppgifter. Följande texttyper finns representerade i enkäten:

- Insändare
- Debattartikel/debattinlägg
- Krönika
- Berättelse/fanfiction/novell
- Poesi
- Bloggtext
- Essä
- Pm
- Utredning/rapport
- Reflektionstext
- Bokrecension
- Artikel/reportage
- Cv
- Sammanfattning
- Instruktion
- Talmanus

I enkäten framgår inte inom vilken typ av undervisning som texttyperna nyttjas, det vill säga inom vilket ämnesområde texten skrivs, eller med vilka ramar. Det kan däremot intervjuerna, som gjorts med tre verksamma gymnasielärare, ge en bild av. Det som enkäten dock bidrar med är att synliggöra vilka texttyper som erbjuds elever i svenska 1 på både högskoleförberedande- och yrkesprogram.

Utifrån begreppen *genrestatus* och *förväntad skrivhandling* som beskrivits i avsnitt 2.2 och 2.3 har en analysmodell växt fram. Det tidigare forskare försökt göra är att beskriva vad

det är som görs när elever skriver, men på olika sätt. Utifrån textaktivitet (Holmberg 2006, Andersson Varga 2014), genrestatus (Nyström 2000, Andersson Varga 2014), övergripande kommunikativt syfte (Nyström 2000) eller utifrån skrivkommentens (Berge 2005, Westman 2009) har de alla försökt kategorisera olika typer av text. Det ämnar också jag göra. I tabellen nedan redovisas därför enkätens 16 texttyper.

Tabell 2. Översikt över texttypsfördelning i enkäten

	Skolgenrer	Imitationsgenrer
Utredande	Pm, Utredning/rapport, Reflektionstext	Bokrecension, Essä
Argumenterande		Insändare, Debattartikel/debattinlägg, Talmanus, Krönika
Redovisande	Sammanfattning	Artikel/reportage, Instruktion, Cv
Berättande		Berättelse/fanfiction/novell, Bloggtext, Poesi

Till vänster i tabellen finns fyra skrivhandlingar, ursprungligen hämtade från Nyström 2000: *utredande*, *argumenterande*, *redovisande* och *berättande*. Rubrikerna skolgenrer och imitationsgenrer är som tidigare nämnt hämtade från Andersson Varga (2014). Att försöka kategorisera, enbart utifrån en texttypsbeteckning, är inte en problemfri uppgift. Vissa texttyper har en mer självklar plats i tabellen, medan andra behöver kommenteras.

Vissa texter, trots att de bär samma texttypsbeteckning (jfr Ledin 1996), kan se i hög grad olika ut och ändå fortfarande bedömas vara samma texttyp. Ett talmanus kan till exempel se olika ut beroende på syfte. I tabellen ovan har jag dock utgått från att det är ett argumenterande tal som manuset skrivs till. Men det skulle likväl kunna vara ett informerande (redovisande), hyllande (berättande) eller utredande (utredande) talmanus.

Reflektionstext är också en text som inte låter sig lätt kategoriseras i tabellen. Medan den typen av text i Nyström kategoriseras som berättande (2000, s. 57), hävdar jag att den snarare är utredande, men med en mer personlig prägel. Om en reflektionstext är en imitationsgenre eller skolgenre är inte heller lätt att veta, eftersom den kan se ut på olika sätt. Här har den dock klassificerats som en skolgenre. Diskussionen är liknande för huruvida bokrecension är en imitations- eller skolgenre. Här har den klassificerats som en imitationsgenre, men frågan är hur ofta skolvärldens bokrecensioner anpassas till en skrivsituation utanför skolans väggar (se diskussion om skolskrivandets dilemma, avsnitt 3.1).

Poesi är också en texttyp som behöver kommenteras. Poesin är ofta fri till sin form och kan ha flera syften, inte enbart berättande. Den kan likväl vara argumenterande eller utredande, men har i ovanstående tabell klassificerats som berättande. Texttyperna pm och utredning/rapport är också intressanta att nämna. I tabellen har de klassificerats som skolgenrer, men på ett vis kan man också argumentera för att de skulle vara imitationsgenrer, eftersom de på en gymnasienivå oftast syftar till att imitera ett universitetsskrivande. På ett vis är de alltså imitationstexter, men ingår i en skoldiskurs och har därför placerats i kolumnen skolgenrer. De flesta texttyperna är skolgenrer men kan på flera sätt komma att vara en del av elevernas vuxenliv. Att kunna behärska dem är därför en viktig förmåga, och något som skolan ska se till. I gymnasieskolans värdegrund står det exempelvis att utbildningen ska främja utveckling av elever som ”aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet” (SKOLFS 2011, s.5).

## 4.2 Intervjuer

Om enkäten står för bredden i studien står intervjuer med verksamma lärare för djupet. Studien består nämligen av tre stycken intervjuer. Intervjuerna syftar till att hitta mönster, synliggöra och försöka förstå hur lärare resonerar kring skrivundervisningen (Esaiasson et al. 2007, s.284). Genomförandet har skett på något olika vis. En intervju har genomförts på den skola där läraren arbetar, medan två av geografiska skäl varit telefonintervjuer. Alla har spelats in, med den intervjuades medgivande, och därefter transkriberats. Inför intervjun har läraren fått ut en intervjuguide, för att kunna förbereda sig (se Bilaga 2). Intervjuerna har genomförts under april 2016 och tagit mellan 35 och 39 minuter. Guiden för samtalet är först och främst baserad på studiens frågeställningar. Inspirationen är hämtad dels från de frågor som ställs i intervjuerna i Andersson Vargas avhandling (2014), dels utifrån vad som av en första anblick framgick/inte framgick i studiens enkätsvar.

Tabell 3. Översikt av genomförda intervjuer

Intervjuad lärare	Plats	Antal minuter
Anneli (intervju 1)	Telefonintervju	35
Britt (intervju 2)	På skolan/arbetsplatsen	39
Caroline (intervju 3)	Telefonintervju	36

### **4.2.1 Anneli på Akademigymnasiet**

Anneli är lärare på Akademigymnasiet och har arbetat som lärare sedan 2003, efter att ha arbetat inom flera andra områden. Hon har arbetat på flera skolor, både skolor med tydlig högskoleförberedande karaktär, med yrkesförberedande karaktär, på skolor med båda typerna av program samt på Språkintröduktion. Vid tiden för intervjun arbetar Anneli på en av kommunens största gymnasieskolor, en skola med gott rykte och som bland elever upplevs som en högstatusskola. Anneli beskriver det som att: "Det har vart liksom lite ja ... på ungdomars vis lite 'coolt' att gå här. Att man är lite speciell eller så om man går här". På skolan finns enbart högskoleförberedande program, och Anneli undervisar i svenska, engelska och italienska på Ekonomiprogrammet och Estetiska programmet.

Intresset för att bli lärare var för Anneli en gammal dröm som efter några år inom andra yrken slutligen blev verklighet. Hon ser sig själv som "humanist" i grund och botten och har alltid älskat språk. Dessutom finns intresset för att arbeta med ungdomar. När hon pratar om sitt yrkesval hör man både det brinnande intresset, men samtidigt ett trots gentemot samhället, och hon uttrycker tydligt att hon är "trött på sån skit" som hon menar ofta hörs i mediala sammanhang. Beträffande svenskämnet, och skrivandet mer specifikt, menar hon att det är själva kärnan i svenskämnet. Det är genom skrivandet som elever utvecklas, menar hon. Syftet just i kursen svenska 1, menar hon, är att låta eleverna orientera sig mellan olika typer av text, texttyper, som de sedan ska kunna behärska. Exempelvis att se att det finns skillnader mellan argumenterande och informerande text.

### **4.2.2 Britt på Bildningsgymnasiet**

Britt är lärare i svenska, religion och historia på Bildningsgymnasiet där hon undervisar på en variant av samhällsprogrammet där arbetet sker i hög grad projektinriktat. Arbetet karaktäriseras av hög grad av samarbete i arbetslaget. Från början innebar arbetsformen en mer "organisk" struktur, där lärare kunde sätta betyg i ämnen de inte var behöriga i. Programmet har dock under årens lopp förändrats. Britt har arbetat som lärare sedan 1994, arbetade under några år på två olika gymnasieskolor men sökte sig sedan aktivt till Bildningsgymnasiet och programmet eftersom arbetslagstanken som fanns på skolan lockade.

Anledningen till att Britt arbetar som lärare beskriver hon som en "typisk slump". Trots att hon är lärarbarn var yrkesvalet inte självklart. Istället arbetade hon ett par år som maskiningenjör, innan hon kom att undervisa sina kollegor på arbetet, vilket hon fick mycket beröm för. Att bli just svensklärare var inte heller en självklarhet. Istället blev det ett resultat

av uteslutningsmetoden, eftersom de andra ämnena inte lockade. På grund av läs- och skrivsvårigheter har förhållandet till att läsa och skrivandet varit ”traumatiskt”, som hon uttrycker det. Det har gjort att intresset både ökat, eftersom hon ständigt behövt ”brottas” med det. Britt uttrycker också berättandets vikt, och hon menar att det är på det sätt vi hanterar våra liv. Men samtidigt menar hon att svenskämnet för henne ses som ett ”stödamne”, och i relation till hennes två andra ämnen har det ”låg status”. Hon ser istället svenskan som ett uttrycksmedel, som likväl tillhör de andra ämnena. Skrivandet ses som ett uttryckssätt, som finns med oss genom tid, och bidrar till vår utveckling, men Britt talar också om det reflekterande skrivandet, där ”eleverna skriver för att få syn på sig själva”. Hennes inställning är därför att eleverna bör skriva hellre än bra.

### **4.2.3 Caroline på Cirkelgymnasiet**

Caroline arbetar på Cirkelgymnasiet där hon undervisar i svenska och historia. Hon har ända sedan 1998 arbetat som inom skola, men på olika vis. De första åren arbetade hon som lärare på några olika skolor, därefter som skolledare i sex år, för att sedan för två år sedan återkomma som lärare på den skolan där hon började 1998. Skolan är vad Caroline kallar för ett yrkesgymnasium, med nästan bara ”pojkdominerade” program såsom fordon och transport, bygg-och anläggning, VVS- och fastighet. Det är på dessa program Caroline arbetar. Många av de elever som Caroline undervisar är ”rätt så svaga”, vilket hon förklarar som att de kan vara språkligt svaga, eller inte har full behörighet att läsa på gymnasiet. Caroline menar också att det finns många elever som kommer från hem som är ”socioekonomiskt svaga”, samt ”elever med olika typer av svårigheter”, exempelvis diagnoser.

Det hon tycker om med arbetet är att hon trivs med eleverna ”alltså pojkar, som behöver struktur som inte köper allting fröken säger utan att man hela tiden får fundera på, utveckla sin undervisning”. Anledningarna till valet av yrke är flera. Dels har hon alltid tyckt om att vara med människor och se andra utvecklas i sitt lärande, dels har hon ett stort intresse för skrivande och läsning. I den tjänst som Caroline har ingår bland annat att ge fortbildning inom språkutvecklande arbetssätt, läslyftet och hur man kan arbeta via digitala läroplattformar.

På frågan om vad det är som är viktigast i svenskämnet svarar Caroline efter lång betänketid att det viktigaste är att ”eleverna får ett språk som gör att dom kan göra sig förstådda i olika sammanhang, kopplat då egentligen till olika mottagare”. Det uppnår hon genom att arbeta språkutvecklande, det vill säga bland annat ge redskap för med vilken



struktur olika texter är uppbyggda, samt att hon modellerar, exemplifierar och arbetar med skrivmallar.

### 4.3 Etiska överväganden

I samband med materialinsamlingen har flera överväganden gjorts. Enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) finns fyra krav som forskningen ska förhålla sig till: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (2002, s.6). Dessa krav har jag förhållit mig till genom att informera deltagarna om vad uppsatsen ska handla om, vad resultaten kommer användas till och att deltagandet är frivilligt. Detta står dels med i inledningen av enkäten som lärare besvarat, dels gavs informationen ut muntligt vid lärarintervjuerna och fanns skrivet på intervjuguiden som lärarna fick ut inför intervjun. Dessutom ska deltagarens identitet inte kunna röjas enligt kraven (ibid., s.12). I min studie är därför alla namn, på både lärare och skola fingerade. Allt för personlig information om de intervjuade lärarna har av detta skäl också utelämnats. De intervjuade lärarna har också fått möjlighet att ta del av både transkriptionen av intervjun och uppsatsen innan publicering, i enlighet med god forskningsetik. Viktigt att komma ihåg beträffande intervjuerna och eventuell känslig information är att det inte är den intervjuade som person som är i fokus, utan de uppfattningar och tankar som personen ger uttryck för (Esaiasson et al. 2007, s.260). Det motiverar valet att vid vissa tillfällen ha med citat, även om de kan upplevas vara av känslig natur.

### 4.4 Metodkritik

Med varje metod följer vissa kritiska aspekter. Därför är användningen av mixade metoder ett sätt att gardera sig (Cresswell 2014, s. 15). Beträffande enkäten finns flera kritiska aspekter. För det första är urvalet problematiskt, och möjligtvis inte representativt för svensklärarkåren. Enkäten har delats via sociala medier i en grupp för svensklärare, och troligen är det en viss typ av lärare som är med i en sådan grupp, både åldersmässigt och ambitionsmässigt.

För det andra finns det alltid en svårighet i att skicka ut en enkät, utan att kunna förtydliga eventuella oklarheter. Av de öppna svaren i enkäten framgår vid något tillfälle svårigheten i att tolka frågorna, något som givetvis är olyckligt. Bland annat är det fråga 5 som vållat problem. Deltagarna ska där kryssa för, i en på förhand vald lista, de texttyper som de låter sina elever skriva (se Bilaga 1). De kan kryssa i en kolumn om texttypen skrivs ”Ja,

ofta i svenska 1”, ”Ja, någon gång i svenska 1”, ”Nej, men i svenska 2 och/eller 3” eller ”Nej, aldrig”. Problemet som en lärare uttryckte var att det endast går att kryssa i en kolumn, trots att en texttyp kanske skrivs både i svenska 1 och i svenska 3, och hen därför hade velat kunna kryssa i två alternativ.

Det finns också svårigheter i att lista förbestämda texttypsbeteckningar. Texttyperna är visserligen delvis hämtade från Andersson Varga (2014) där de ingick som uppgifter till elever, men ett urval har ändå gjorts, vilket fått vissa konsekvenser. En tydlig brist är att texttypen *referat* inte finns med. I de öppna svaren nämner flera lärare att just referat är en texttyp som skrivs i början av kursen. I min analys har dessa svar kategoriserats tillsammans med *sammanfattning*. Dessutom är det inte säkert att min egen uppfattning av en texttyp stämmer överens med den svarande lärarens uppfattning. Det förhåller sig på liknande vis då lärarna hävdar att de skriver exempelvis insändare. Av enkäten kan jag inte se att de faktiskt skriver just den typen av insändare som återfinns i tidningar. Istället kan läraren ha tolkat det som att det i klassrummet skrivs en argumenterande texttyp, och inte specifikt en insändare.

Att använda öppna frågor i en enkät, vilket jag gjort, kan också vara problematiskt. En del informanter kan uppleva sådana frågor tidskrävande, och därför välja att inte besvara dem (Trost 2001, s. 72). I mitt fall har dock de flesta besvarat även dessa frågor, även om det finns ett bortfall på cirka tio procent (9-12 %). Fördelarna är dock att jag kunnat få mer uttömmande svar av en stor andel lärare. I vissa fall har dessa svar kategoriserats, vilket kan vara problematiskt eftersom det då blir en fråga om hur jag tolkar lärarnas svar, en tolkning som kan skilja sig från det som var lärarens avsikt.

Det finns en problematik också i användandet av intervjuer. I samspelet mellan den intervjuade och den som intervjuar kan påverkan uppstå (Esaiasson et al. 2007, s.265-266). Även om jag försökt att inte påverka de intervjuade kan de ha anpassat sina svar utifrån vad de tror att jag vill höra. Särskilt i intervju 1 kan sådana tendenser skyntas, eftersom läraren Anneli hade hört av sig efter att ha besvarat min enkät. Hon kan därför ha haft en större förförståelse för min undersöknings syfte än de andra två intervjuade lärarna, vilket kan ha påverkat de svar hon gav.

## 5 Resultat

Resultatkapitlet är strukturerat genom att var och en av studiens tre frågeställningar fått ett eget avsnitt. Inledningsvis behandlas därför fördelningen av de texttyper som skrivs inom svenska 1. Därefter redovisas resultaten från analysen av progressionen i de texter som eleverna enligt lärarna ges möjlighet att skriva. Slutligen följer således ett avsnitt där jämförelser görs mellan lärares svar utifrån om de undervisar på högskoleförberedande- respektive yrkesprogram. Varje del utgår från de kvantitativa svaren från enkäten. Sedan görs försök att genom intervjumaterial, tidigare forskning och aktuella styrdokument reda ut vad som ligger bakom enkätsvaren.

### 5.1 Texttypernas fördelning

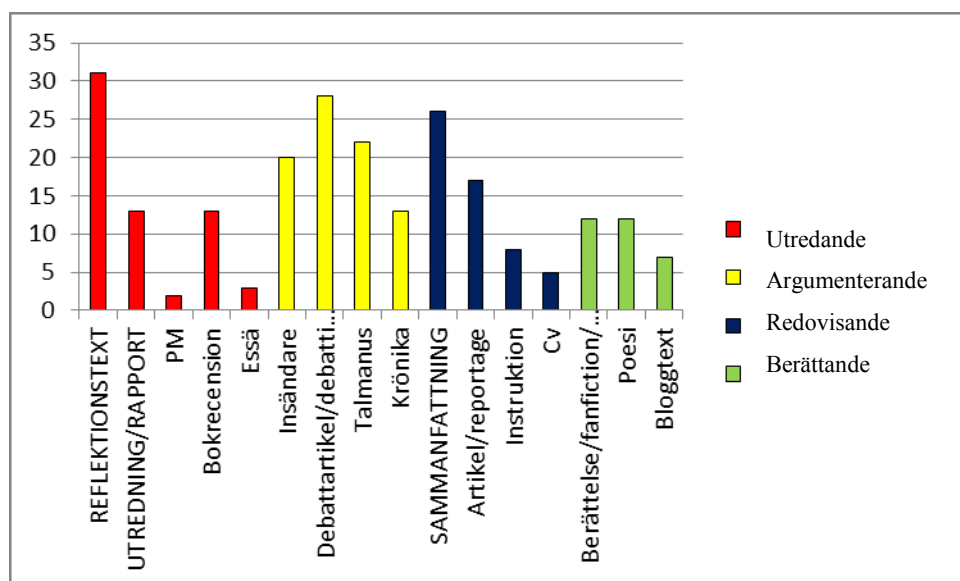
I avsnitt 4.1.1 presenterades de texttyper som finns representerade i enkäten. Hur lärare svarat, det vill säga hur fördelningen av de texttyper som elever ges möjlighet att skriva inom kursen svenska 1 kommer däremot presenteras i följande avsnitt. Avsnittet är strukturerat genom en uppdelning av texttyperna utifrån hur ofta, respektive hur sällan texterna skrivs.

#### 5.1.1 Texttyper som skrivs ofta

De olika texttypernas frekvens redovisas i figuren nedan. Läraren kan i enkäten fylla i ett av fyra svarsalternativ på frågan om eleverna skriver den nämnda texttypen, nämligen: ”Ja, ofta i svenska 1”, ”Ja, någon gång i svenska 1”, ”Nej, men i svenska 2 och/eller 3” samt ”Nej, aldrig”. I figuren redovisas endast de två första svarsalternativen, dessutom i samma kolumn, eftersom de båda innebär att texttyper ingår i kursen svenska 1.

Staplarna i figuren har olika färg som står för de olika förväntade skrivhandlingarna: *utredande*, *argumenterande*, *redovisande* och *berättande*. Vidare är de texttyper som skrivits med versaler skolgenrer, och de i gemener imitationsgenrer.

Figur 2. Texttyper som används ofta eller någon gång i svenska 1 (antal lärare)



Figuren visar att reflektionstext (31), debattartikel/debattinlägg (28) och sammanfattning (26) är de mest frekvent använda texttyperna inom kursen svenska 1. Reflektionstext skrivs till och med hos alla lärarna som besvarat frågan. De texttyper som förekommer mest sällan är pm (2), essä (3) och cv (5). En förklaring till det kan vara att de är mer vanligt förekommande i kurserna svenska 2 och svenska 3, vilket styrks av att 24 av 27 respektive 20 av 26 lärare uppger att pm respektive essä finns med i svenska 2 och/eller 3. Det är dock inte fallet när det gäller skrivandet av cv. Där går åsikterna bland lärarna isär. 5 av 27 lärare uppger att de låter eleverna skriva cv under kursen svenska 1. 13 av 27 lärare låter istället eleverna skriva cv i kursen svenska 2 och/eller 3, medan 9 av 27 lärare uppger att det aldrig skrivs cv inom någon av svenskkurserna.

Utifrån texternas förväntade skrivhandling verkar det som att de utredande, de argumenterande och de redovisande texttyperna är de som förekommer i de flesta lärares klassrum. De tre vanligaste texttyperna finns nämligen inom dessa tre kategorier, det vill säga att reflektionstext finns inom den utredande, debattartikel/debattinlägg inom den argumenterande och sammanfattning inom den redovisande texttypen.

De argumenterande texttyperna, särskilt i form av insändare och debattartikel/debattinlägg, skrivs bland de flesta lärare. Resultatet är inte särskilt förvånande. I kunskapskraven för svenska 1 står det nämligen uttryckligen att eleven ska kunna "skriva argumenterande text och andra typer av texter" (SKOLFS 2011, s.163). Dessa texter ska dessutom vara "sammanhängande och begripliga samt till viss del anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation" (ibid., s.163 Nivå E). De argumenterande texternas roll i svenska 1 är stor, men kunskapskravet säger också någonting om att kunna skriva för en

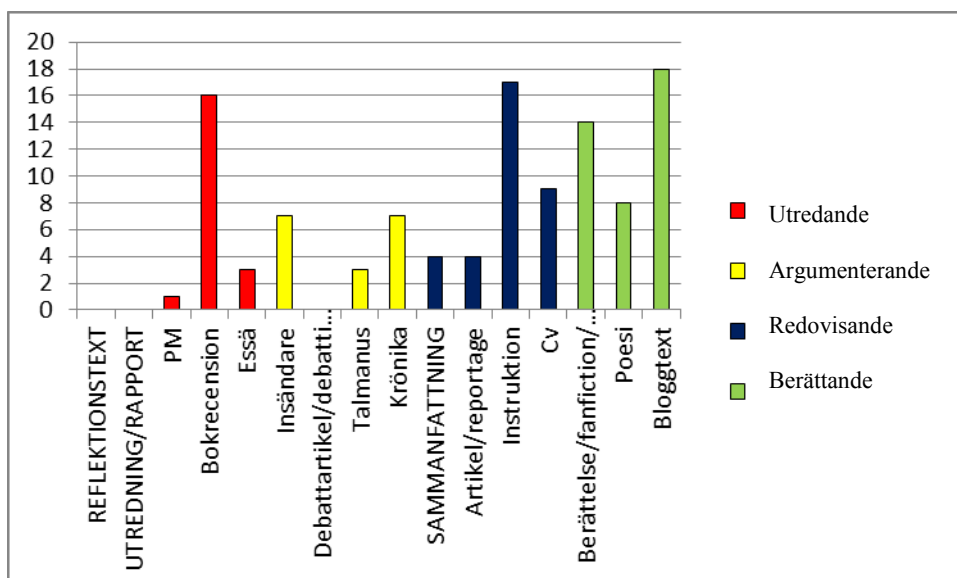
mottagare i en viss situation. Alla argumenterande texter som ingår i studien är nämligen imitationsgenrer, och det ställer krav på eleverna att lyckas imitera en fiktiv situation (se avsnitt 3.1).

Också skrivandet av reflektionstexter samt sammanfattningar står omnämnda i kunskapskraven för kursen svenska 1. Där står det nämligen att eleven ska kunna "läsa, reflektera över och göra enkla sammanfattningar av texter" (SKOLFS 2011, s.163, Nivå E). Att såväl reflektionstext som sammanfattningar är vanligt förekommande skulle därmed kunna förklaras genom det som står i kunskapskraven. Att skrivandet av sammanfattningar är så vanligt förekommande i svenska 1 kan förklaras också genom lärarnas utsagor på de öppna frågorna i enkäten. Flera av lärarna framhäver vikten av att skriva referat av olika slag, där elever får hålla isär sina egna och andras tankar, samt övar på att sälla ut den viktigaste informationen.

### 5.1.2 Texttyper som aldrig skrivs

Av enkäten framgår vilka texter som sällan eller aldrig skrivs inom ämnet svenska på gymnasiet (Bilaga 1). Följande figur visar vilka texttyper lärarna uppgett att de aldrig låter eleverna skriva.

Figur 3. Texttyper som aldrig skrivs i svenskämnet (antal lärare)



De texttyper med högst stapel är alltså de som sällan skrivs inom svenskämnet. Tydligt är att bloggtext skrivs mest sällan (18 svarar att de aldrig låter eleverna skriva texttypen), följt av

instruktion (17), bokrecension (16) och berättelse/fanfiction/novell (14). Att dessa texttyper inte tycks skrivas kan ha flera orsaker.

Flera av texttyperna som "aldrig" skrivs inom svenskämnet har berättande som förväntad skrivhandling. När lärarna själva får förklara vilka texter som passar i kursen ges en möjlig förklaring till varför ovan nämnda texttyper sällan skrivs (se Bilaga 1, frågorna 6-9). "Skönlitterära texter kan uppfattas som högstadieproduktion" menar en lärare (Enkät S8, fråga 9). En lärare hävdar att berättelseskrivande och noveller inte passar, eftersom "de [eleverna] har inte behov av den typen an [sic] skrivande i framtida studier och yrkesliv" (Enkät S12, fråga 9). En annan menar att det är bäst att vänta med det skönlitterära skrivandet, med motiveringen att "om de ska hinna bli bra på Pm och vetenskapligt språkbruk måste de hinna öva mycket och då gör tidsbristen att somligt måste strykas" (Enkät S5, fråga 9). Samtidigt hävdar en annan lärare att det tvärtom är en god idé att börja i novellskrivande, eftersom eleverna då får vara kreativa och "ofta har skrivit en del skönlitterärt tidigare" (Enkät: S3, fråga 6). Det kan också tänkas att Skolverkets kommentarmaterial påverkar vilket typ av skrivande som eleverna får eller inte får möta. I kommentarmaterialet står det exempelvis att: "tyngdpunkten i den skriftliga framställningen i kursen svenska 1 ligger inte på skönlitterära texter" (Skolverket 2011, *alla kommentarer*).

Intervjuerna bidrar också till bilden av de berättande texternas vara eller icke varande i svenska 1. Läraren Anneli tycker att skrivandet av noveller är bra, men att det passar bättre på högstadiet, eftersom skrivandet i gymnasiet bör vara mer styrt och opersonligt (intervju 1). Hon berättar om de känslor som eleverna ofta har då de börjat gymnasiet: "oftast får dom ju en liten chock. Dom är vana vid att skriva små julsagor och sånt där va och sen helt plötsligt ska dom liksom ta ställning, argumentera. Det gör dom oftast på högstadiet, det är inte det va, utan dom kan oftast inte skilja på sina egna och andras åsikter." Också Britt tar avstånd från berättande skrivande. Hon menar att den typen av skrivande inte längre finns med i svenska 1, och har själv inget eget intresse för skönlitterärt skrivande. Men hon menar att hon som lärare ska "entusiasmera för läsning och berättande, det skönlitterära berättandet, men jag har svårt för ... då vill jag göra dom intresserade för det skrivna ordet så kan dom gå sen på [...] nå skrivandekurs där folk som verkligen kan och är intresserade av detta hjälper dom med det." (intervju 2). Läraren Caroline, å andra sidan, talar i intervjun om fördelarna med att börja kursen i det skönlitterära. I hennes klasser utgår de ofta från skönlitterära texter och eleverna skriver dessutom sådana texter (intervju 3).

När det gäller texttypen bokrecension skulle det låga användandet kunna förklaras bland annat genom uppfattningar som att "recension= passar grundskolan" (enkät Y11, fråga

9). En lärare skriver att "Klassiska Recensioner tenderar att plagieras och dem utvecklat [sic] jag alltid till jämförande för att undvika problemet" (enkät S14, fråga 9), och en annan att "Det är en texttyp de aldrig skriver p.g.a. att de lätt lockas att plagiera eller skipa boken och bara läsa recensioner" (enkät Y34, fråga 9). Bokrecensionen som texttyp i gymnasieskolans världs ifrågasätts därmed, och en lärare är tydlig i sin uppfattning: "Bokrecension är inte ett bra sätt att redovisa böcker. Bättre att skriva en läslogg under läsningens gång" (enkät Y19, fråga 9).

Denna studie visar alltså att de berättande texttyperna ges litet utrymme i kursen, men hur lärare utnyttjar kunskapskravet att eleverna ska skriva "andra typer av texter" ser olika ut. Lärarens eget intresse kan ha konsekvenser, vilket det tycks ha för läraren Britt som själv inte tycker om att skriva skönlitterärt (jfr Holmberg & Wirdenäs 2010, s. 125). Hos läraren Caroline ser attityden till skönlitterärt skrivande inom svenska 1 annorlunda ut, eftersom hon istället ofta både börjar och slutar med berättande (skönlitterära) texttyper.

Vid jämförelse med tidigare forskning visar bland andra Nyström (2000) att andelen berättande text är förhållandevis låg bland de texter som skrivs i skolan (2000, s. 78). Det stämmer överrens med denna studies resultat. På högstadiet, däremot, verkar den berättande skrivhandlingen vara den vanligast förekommande (se t.ex. Nordenfors 2011). Den förväntade skrivhandling som är vanligast i mitt material är den argumenterande. Nyström, som i sin studie inte skiljer på argumenterande och utredande texter, kommer fram till att dessa texter står för näst intill hälften av de texter som skrivs i skolan (2000, s. 76). Att skriva utredande uppsats är också vanligt förekommande i Nyströms studie, och står för den "diskursiva skrivträningen i svenskämnet" (ibid., s. 79). Så ser det inte ut i mitt material, åtminstone inte i kursen svenska 1. Däremot skriver elever reflektionstext, vilket här kategoriseras som utredande.

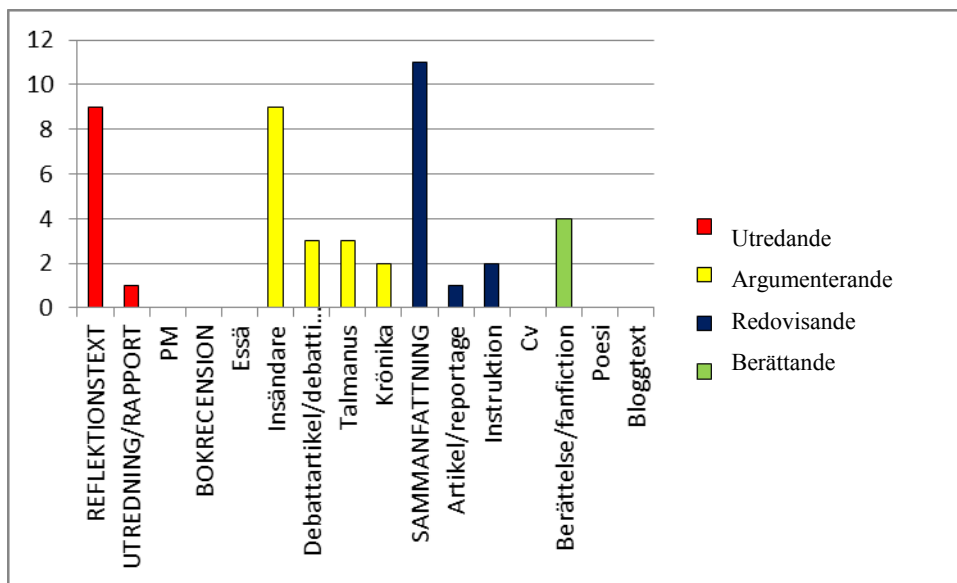
Sammanfattningsvis kan sägas att elever som läser svenska 1 ges stora möjligheter att utföra de diskursiva skrivhandlingarna, det vill säga de utredande och argumenterande. Denna inriktning för skrivandet bör med andra ord ge stora möjligheter för eleverna att utvecklas i en vertikal diskurs, kännetecknad av en komplex, opersonlig framtoning (Bernstein 2000[1996], s. 157).

## 5.2 Progression i texttyperna

Utifrån tidigare forskning kan man se att utredande texter ses som det mest komplexa skrivandet (se avsnitt 3.2). En av frågeställningarna i denna studie är att undersöka om det

finns en progression i de texttyper som elever får skriva. Utifrån enkäten har lärarna fått besvara frågan om det finns någon texttyp som passar bäst i början, respektive i slutet av kursen svenska 1. I Figur 4, se nedan, redovisas lärarnas svar. Färgmarkeringen talar om vilken förväntad skrivhandling som avses. De texttyper som skrivits i versaler är skolgenrer och de i gemener är imitationsgenrer. Först redovisas svaren på frågan om vilka texttyper som passar bäst i början av svenska 1 (Bilaga, fråga 6).

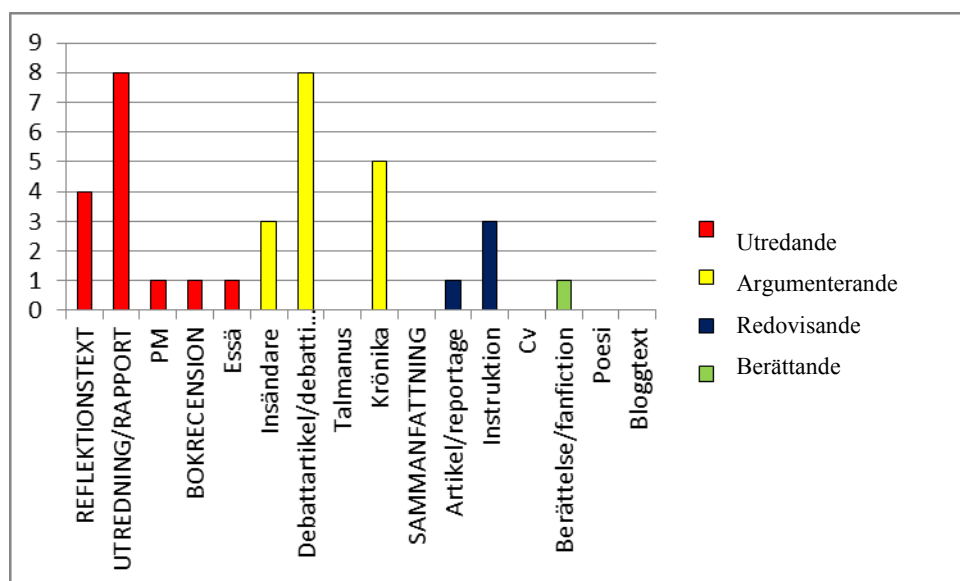
Figur 4. Texttyper som passar i början av svenska 1 (antal lärare)



Figuren visar att sammanfattning (11), reflektionstext (9) och insändare (9) är de vanligaste texterna som skrivs inledningsvis i svenska 1. Också berättelse/fanffiction/novell verkar skrivas i början (4). Nedan, i figur 5, visas lärarnas svar på frågan om vilka texttyper som passar bäst i slutet av svenska 1 (Bilaga 1, fråga 7).



Figur 5. Texttyper som passar i slutet av svenska 1 (antal lärare)



Utredning/rapport (8) samt debattartikel/debattinlägg (8) är de mest vanliga texttyperna att låta elever skriva i slutet av kursen. Därefter kommer krönika (5) och reflektionstext (4).

Att börja med sammanfattningar är det vanligaste i studien. En lärare förklarar att hen börjar med: ”Sammanfattning/referat som är en texttyp som som [sic] ofta är beståndsdelar i artiklar, recensioner, rapporter och en förutsättning för att kunna klara av pm-skrivandet. Referatet är också en god måttstock för hur elevens läsförståelse är, och kunskapen om grundläggande skriftspråksregler [sic]” (Enkät S10, fråga 6). Sammanfattningen kan alltså ses som ett förstadium till mer komplexa texttyper. I början av kursen ser det också ut som att skrivande av berättelse/fanfiction/novell förekommer. Hur lärarna ställer sig till denna typ av skrivande ser däremot ut på olika sätt. En lärare uppgav i enkäten att det är en god idé att starta med novellskrivande, eftersom det ger en möjlighet att vara kreativ (Enkät S3, fråga 6). Att reflektionstext är vanligt förekommande i början av kursen kan förklaras bland annat av en lärare som i enkäten skriver att hen använder ”reflektionstext som inledande diagnos, annars insändare”. Vidare menar hen att det är bra att ”börja kort och öka successivt” (Enkät Y9, fråga 6). Här säger läraren både någonting om texttypen, men också om progression. Ett tecken på progression kan alltså förstås som skrivande av allt längre texter.

Utifrån de förväntade skrivhandlingarna blir det tydligt att det är redovisande, argumenterande och utredande skrivhandlingar som utförs i början av svenska 1. Dessa är dessutom jämnt fördelade. Berättande finns med, om än inte i någon hög frekvens.

Resultaten visar att de vanligaste texttyperna mot slutet av kursen är utredning/rapport samt debattartikel/debattinlägg. Lärarnas öppna svar visar att det är utredande respektive

argumenterande skrivhandlingar som dominerar i slutet av kursen. En lärare menar exempelvis att texter som är passande i slutet är ”mer avancerande utredande texter” (Y19).

Åsikter som att ”Eftersom de vetenskapliga texttyperna är svårare så är det lättare för eleverna att jobba med det när de kommit en bit i sin utveckling” förekommer också i materialet (Enkät S3, fråga 7). En lärare anser att det som passar i slutet, i kontrast till det i början, bör vara ”övervägande utredande text” (Enkät 31, fråga 6). Det finns också lärare som menar att de utredande texterna istället bör ingå i svenska 2 eller svenska 3. Läraren skriver: “PM och essä tycker jag passar bättre i de senare kurserna, med mer vetenskaplig inriktning. Jag tror inte att det passar elevgruppen dåligt, bara kursen. Det är också viktigt med progression och att spara några svårare genrer till senare så att eleverna får utvecklas stegvis” (S4, fråga 9). Inom utredande skrivhandling verkar dock utredning/rapport vara mer frekvent i slutet av kursen, medan fokus på reflektionstext minskar. För argumenterande texters del tycks insändare vara en texttyp som passar i början av kursen, medan debattartikel/debattinlägg är lämplig mot slutet. Komplexiteten i en debattartikel är större, och ofta krävs att man tar in andra källor som på olika vis styrker den tes man har.

Det tycks som om lärarna ser en progression både mellan skrivhandlingarna, men också inom dem. Detta nämner också Berge (2005, s. 3) (se avsnitt 3.1). Det finns också i enkätsvaren tydliga tecken på att många lärare tänker sig en progression inte bara mellan skrivhandlingar (från redovisande och berättande till argumenterande och utredande) utan också mellan olika texttyper inom samma skrivhandling.

Utifrån Bernsteins begrepp *horisontell* och *vertikal diskurs* kan det vara intressant att analysera i vilken grad undervisningen går mot en mer vertikal diskurs, som kännetecknas av analys, jämförelse och argumentation (Bernstein 2000[1996], s. 157). Undersökningen visar att många lärare till en början låter eleverna skriva sammanfattningar. Det är typiskt för den horisontella diskursen, som kännetecknas av kontextberoende, fragmentarisk struktur och kan leda till ytlig kunskap (2000[1996], s. 157). Mot slutet av kursen, å andra sidan, är det många lärare som låter eleverna skriva utredning/rapport samt debattartikel/debattinlägg, som är en typiskt esoterisk kunskap och hör till den vertikala diskursen. Det kan peka på att kursen svenska 1 alltså läggs upp utifrån en strävan mot en vertikal diskurs, som präglas av kontextberoende, logiska sammanhang och ökad abstraktionsgrad.

Också intervjuerna med Anneli, Britt och Caroline ger en bild av i vilken ordning olika texttyper behandlas i undervisningen. I Annelis klassrum inleds kursen med att elevernas baskunskaper kartläggs, att man som hon uttrycker det ”känner sig för lite” (intervju 1). Därefter får eleverna ofta arbeta med muntliga tal, först informativt och därefter

argumenterande. Eleverna får i samband med det också öva argumenterande skrivande. Efter det inleds ett längre skrivmoment där eleverna får göra olika texter som ingår i en tidning, såsom insändare, reportage och debatt. På så vis ges eleverna möjlighet att skriva många olika typer av texter, vilket är en viktig del av skrivandet för Anneli. Dessa texter är tydligt imitationsgenrer. Mot slutet av kursen får eleverna arbeta med referat av olika slag, innan det så är dags för de nationella proven. På grund av bedömningsbördan i samband med proven läggs undervisningen upp så att eleverna inte skriver särskilt mycket mot slutet av kursen. När hon lägger upp sin undervisning börjar hon gärna i det enkla, för att inte förvirra eleverna, och behandlar därefter mer komplicerade texttyper. Sättet som Anneli talar om skillnaden mellan högstadiet och gymnasiet säger också någonting om progression. En tydlig skillnad som Anneli redogör för mellan högstadieskrivandet och gymnasieskrivandet är att skrivandet i gymnasiet är mer styrt och opersonligt, där skrivandet i hög grad handlar om att ”kunna skilja på sina egna och andras åsikter” (intervju 1).

I Britts klassrum har svenskämnet fått en annorlunda roll. Arbetet där är i hög grad tvärvetenskapligt, vilket till viss del påverkar i vilken ordning texter presenteras eftersom de ska passa in med andra kurser. Britt inleder dock med en utredande text, eftersom hon menar att om det är: ”nånting som dom ska ha med sig när dom lämnar det här huset, för att inte reta folk (fniss) på universitetet, det är att kunna referera till källor. Det är så ultraviktigt!” (intervju 2). Det är det formella skrivandet som hamnar i fokus, och efter den utredande texten följer ett projekt där eleverna skriver referat och argumenterande text, till exempel i en insändare där eleverna hänvisar till andra källor. På vårterminen får eleverna skriva vad Britt kallar ”en minirapport” innan de skriver en större rapport som också innehåller argumenterande drag, och menar att texten är någon ”essäartad”, snarare än en klassisk rapport.

För Caroline är det skönlitterära skrivandet oftast det som inleder kursen. Hon frångår ofta ”traditionella texttyper”, och istället skrivs mycket reflektioner. Hon börjar ofta kursen i ett personligt och reflekterande skrivande, ofta i form av läslogg, för att sedan behandla texter som återfinns inom tidningsvärlden, såsom debattinlägg, krönikor och nyhetsartiklar. Därefter skriver Carolines elever enklare referat, följt av mer avancerade då eleverna exempelvis jämför olika faktatexter. Mot slutet av kursen, det vill säga efter de nationella proven, återgår hon ofta till det mer skönlitterära och med utgångspunkt ur läsning skriver eleverna poesi (Intervju 3). Men parallellt med skrivandet av ovan nämnda texter utgår Caroline också i stor del från multimodala texter. Varje klass har nämligen en egen blogg som de skriver på, vilket ställer krav på kunskaper även inom den typen av texter.

Figur 6. Lärarnas syn på progression

	Skolgenrer	Imitationsgenrer
Utredande	B → B→ ↑ C	B →
Argumenterande		↑ ↑ A C
Redovisande	↑ A	↑ A
Berättande	↑ C	↑ C

Bilden av progression som de tre lärarna står för visar sig på olika vis. I Annelis klassrum (markerat med A i Figur 6 ovan) startar eleverna ofta i ”det enkla” och går mot texttyper där det i hög grad handlar om att kunna skilja på sina och andras åsikter. Hon startar i att försöka kartlägga var eleverna befinner sig, och arbetar sedan för att förbereda referattekniken inför de nationella proven. Progressionen i Britts klassrum (markerat med B) är däremot inte lika tydlig. Hon använder i mycket hög grad utredning/rapport genom hela kursen, som ett sätt att förbereda inför framtida studier. Caroline, däremot, (markerat med C) börjar i ett personligt reflekterande skrivande och går mot sakprosatexter med avancerade jämförelser. Hos henne blir synen på progression därmed tydlig.

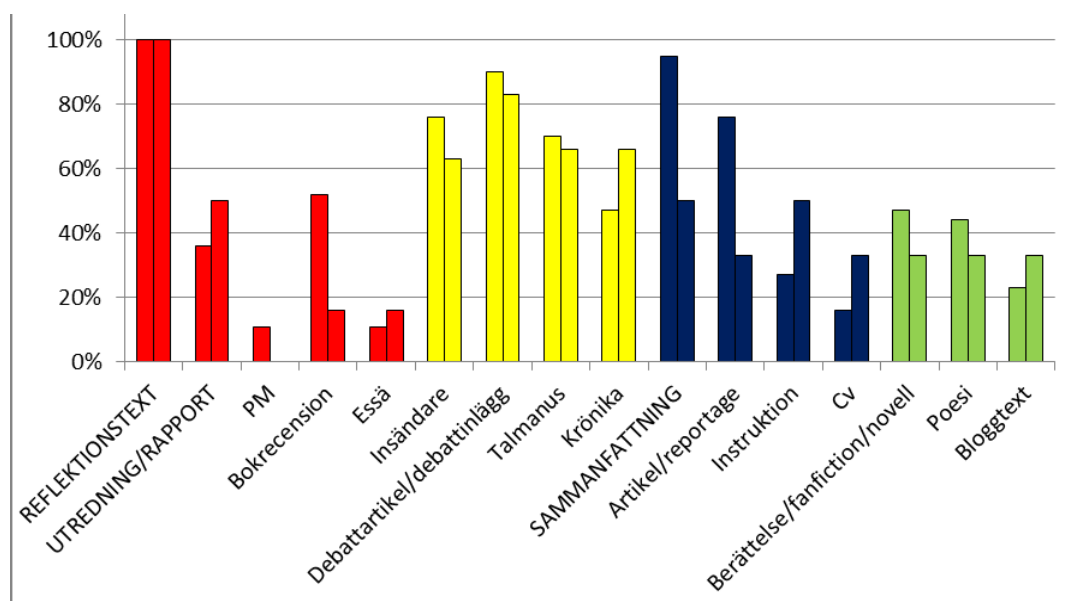
### 5.3 Jämförelser mellan gymnasieprogram

Tidigare avsnitt har pekat på att det skrivande som sker i kursen svenska 1 i hög grad bidrar till att elever får utföra utredande och argumenterande skrivhandlingar. Studien pekar också på att det överlag finns en progression i de texttyper som används, både inom kursen svenska 1 och genom samtliga svenskkurser. Men det finns också variation mellan lärares undervisning, vilket intervjumaterialet synliggör. I studiens sista frågeställning undersöks eventuella skillnader mellan yrkes- och högskoleförberedande program. Läger lärare som undervisar på programmen upp sin undervisning på olika sätt, och vilka konsekvenser får det i sådana fall?

### 5.3.1 Skillnader mellan texttyper

Figur 7 nedan, är en jämförelse mellan hur lärare från högskoleförberedande program (stapeln till vänster) respektive yrkesprogram (stapeln till höger) besvarat enkätfrågan om vilka texter de låter eleverna skriva i svenska 1 (Bilaga 1, fråga 5). Staplarna är angivna i procent, eftersom antalet informanter skiljer sig åt (sex respektive 22 stycken). Färgmarkeringarna står i likhet med tidigare figurer för de fyra olika förväntade skrivhandlingarna som används.

Figur 7. Jämförelse mellan högskoleförberedande program (vänstra stapeln) och yrkesförberedande (högra stapeln) för respektive texttyp som används i svenska 1 (procent)



Figuren synliggör inte några dramatiska skillnader mellan programmen. Texttyperna bokrecension, sammanfattning och artikel/reportage verkar dock vara vanligare på högskoleförberedande program, och har störst differens (bokrecension 36 % differens, sammanfattning 45 % differens, artikel/reportage 43 % differens).

På yrkesprogram, däremot, verkar det skrivas fler krönikor, instruktioner och cv:n (differensen är för krönika 19 %, instruktion 23 % och cv 17 %). Att de redovisande texterna instruktion och cv skrivs oftare på yrkesprogram är ett resultat som är värt att diskutera. På yrkesprogram kan det tänkas logiskt att förbereda inför yrkeslivet, och att skriva cv kan därför anses lämpligt. Särskilt med tanke på att de flesta yrkesprogram inte läser fler svenskkurser än svenska 1 är det inte oväntat att andelen lärare som låter elever skriva cv är högre för yrkesprogram än för högskoleförberedande. I läroplanen står det dessutom att utbildningen på ett nationellt yrkesprogram ska bidra till att eleven är ”väl förberedd för yrkeslivet” (SKOLFS

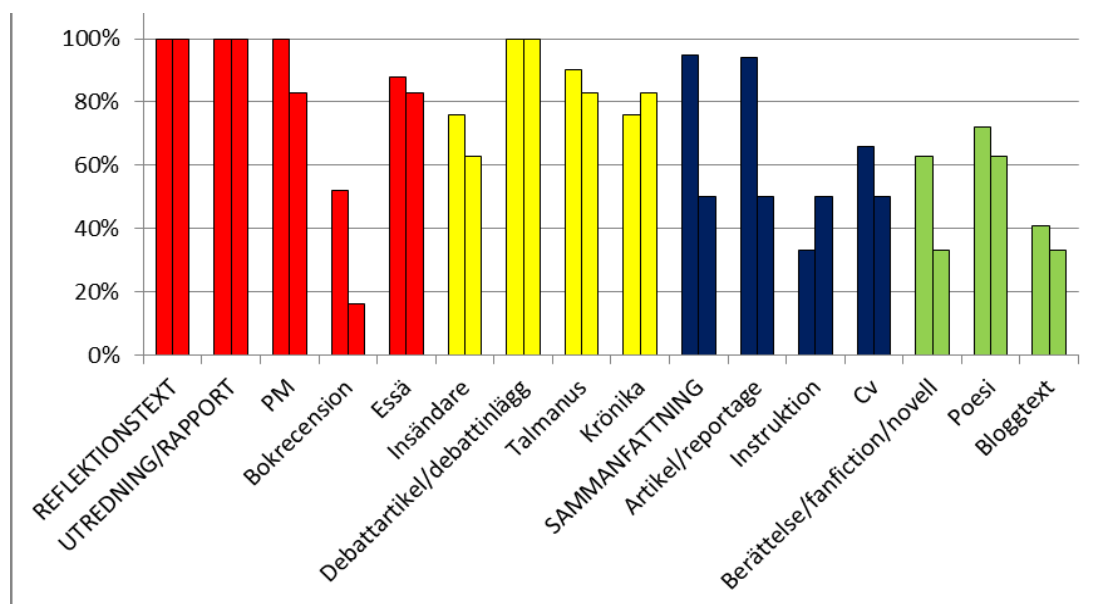
2011, s. 9). För de högskoleförberedande programmen ska eleven istället ha ”tillräckliga kunskaper för att vara väl förberedd för högskolestudier” (ibid).

Att utredning/rapport skrivs något oftare i svenska 1 på yrkesprogram än på högskoleförberedande kan också vara ett resultat av att endast den första svenskkursen är obligatorisk på yrkesprogram (vissa yrkesprogram läser dock fler svenskkurser än svenska 1). Eftersom eleverna endast möter en av svenskkurserna kan det vara så att lärarna väljer att ta in texttypen utredning/rapport för att eleverna ska få pröva den. Det kan också vara så att eleverna skriver rapporter exempelvis efter en praktikperiod, s.k. *arbetsplatsförlagt lärande* vilket ingår på alla yrkesprogram (SKOLFS 2011, s. 18). Texttyperna rapport, instruktion och cv är alla i hög grad yrkesrelaterade.

Några pm skrivs inte alls i svenska 1 på yrkesprogram, medan de förekommer, dock inte i stor utsträckning, på högskoleförberedande program. Att skriva pm i svenska 1 verkar alltså inte vara särskilt vanligt förekommande. Figuren visar också att det tycks skrivas fler texter rent generellt på högskoleförberedande program. Skillnaderna är dock små.

I figur 7 ovan visas endast texttypsfrekvensen för kursen svenska 1. Nästa figur visar däremot den totala texttypsfrekvensen, dvs. i alla tre svenskkurserna. På samma vis som föregående figur är följande figur en jämförelse mellan lärare från högskoleförberedande program (stapeln till vänster) respektive från yrkesprogram (stapeln till höger).

Figur 8. Jämförelse mellan högskoleförberedande program (vänstra stapeln) och yrkesförberedande (högra stapeln) för respektive texttyp i samtliga svenskkurser (procent)



Här är skillnaderna små mellan högskoleförberedande program och yrkesprogram. Pm-skrivandet har ökat till nära 100 % på båda programmen, vilket kan vara en konsekvens av att det ingår i skrivprovet på nationella provet i svenska 3. Det tycks fortfarande som att det skrivs mer totalt sett på högskoleförberedande program, förutom när det gäller instruktioner och krönikor.

Skrivandet av cv har ökat på både högskoleförberedande program och yrkesprogram jämför med Figur 7 som endast tog upp texttyperna i svenska 1. En lärare som undervisar på högskoleförberedande program skriver i enkäten att ”CV går ju inte direkt att bedöma, men eftersom många elever får sommarjobb på det så gör jag det alltid i alla mina svenskakurser” (Enkät S3, fråga 8). Här väljer läraren att anpassa texttyper till elevgrupp, och förbereder dem således för arbetslivet.

Utifrån förväntad skrivhandling kan man konstatera att svenskämnet totalt sett ger elever möjlighet att utveckla de utredande texttyperna i hög grad. Såväl utredning/rapport som pm, reflektionstext och essäer skrivs nämligen i svenskämnet. Bokrecensioner skrivs dock inte i särskilt hög utsträckning, men då oftare på högskoleförberedande program. Det blir också tydligt att berättande skrivhandlingar inte förekommer lika frekvent i svenskämnet på gymnasiet. Bland de berättande texttyperna är det dock poesi som tyckt vara vanligast totalt sett, medan berättelse/fanfiction/novell är den vanligaste berättande skrivhandlingen i svenska 1.

### **5.3.2 Lärarnas röster om eleverna**

Med hjälp av intervjuerna, och delvis de öppna enkätsvaren som lärare gett, kan man ana en skillnad mellan yrkes- och högskoleförberedande program. Hur lärare motiverar sina val av texttyper skiljer sig nämligen åt. Vissa av lärarna som undervisar på yrkesprogram förklarar svårigheterna som deras elever har beträffande olika texttyper. En lärare menar att ”Tyvärr passar ingen texttyp mina elever mycket bra. Skrivande är som regel inte deras starka sida. Insändare är den text som de däremot har lättast för.” (Enkät Y34, fråga 8). En annan säger att texttyper som inte passar är ”utredande texter, allt som har med fakta att göra, allt som är längre än 2 sidor. Dels klarar de inte av att hålla fokus för sådana texter, dels är det svårt för dem att hitta källor.” (Enkät Y9, fråga 9). Dessa kommentarer från lärarnas sida finns inte i samma utsträckning hos lärarna som undervisar på högskoleförberedande program. Resultatet kan kopplas till tidigare forskning (se t.ex. Ask 2005).

Ett nedslag i intervjun med läraren Anneli bidrar också till bilden av en skarp gräns mellan elever som läser på yrkesprogram respektive högskoleförberedande program. Mot

slutet av intervjun diskuterar hon nämligen skillnader mellan hur undervisningen läggs upp på olika program och att hon ibland fått ”sänka nivån”. Hon menar att det är naivt att tro att man kan ha samma kurs till alla klasser.

Nä men jag menar, har man valt naturprogrammet så har man valt det, och då är man en viss typ av person. Är man en byggkille (det är oftast killar på byggprogrammet) så är man en viss typ av kille. Men det betyder inte att dom är kassa. Verkligen inte. Nä, men det är en annan typ av nivå. [...] Det är inget fel i att vara olika. (*intervju 1, Anneli på Akademi gymnasiet*)

Det är skillnad på svensk kursen beroende på vilken klass som undervisas, menar hon. Men också betygen skiljer sig åt. Dels är det skolans atmosfär, dels skolledningens press som påverkar. ”Ett C i en naturklass, är kanske inte, är absolut inte likadant som ett C i en byggklass” (intervju 1). Det är skrämmande, konstaterar Caroline sedan och föreslår att man borde nischa svensk kurserna. ”Man kan inte sträva efter att alla ska få lära sig samma”, säger hon.



## 6 Slutsatser och diskussion

I detta avslutande kapitel sammanfattas först studiens resultat, därefter diskuteras texttypernas frekvens, lärarnas föreställningar om elever samt studiens brister. Förslag på vidare forskning samt studiens implikationer har vävts in.

### 6.1 Studiens huvudsakliga resultat

Några huvudsakliga resultat av studien har pekat på att det skrivande som sker i kursen svenska 1 i hög grad bidrar till att eleverna får utföra utredande och argumenterande skrivhandlingar. Det är framför allt skrivande av texttyperna reflektionstext, debattartikel/debattinlägg och sammanfattning som sker. Flera av dessa är diskursiva, och kan jämföras med Bernsteins vertikala diskurs (2000[1996], s. 157). Studien pekar också på att det överlag finns en progression i de texttyper som används. Det tycks som om de flera lärare börjar med redovisande text i form av sammanfattningar (eller referat som många lärare hellre kallar det) och går mot ett mer diskursivt skrivande mer större fokus på källhänvisning och abstraktion. Dessa texter är ofta utredande eller argumenterande. Beträffande eventuella skillnader mellan de texttyper som förekommer i undervisningen på yrkes- respektive högskoleförberedande program kan sägas att skillnaderna inte är drastiska. På yrkesprogrammen tycks det dock skrivas fler texter som kan kopplas till yrkeslivet, såsom instruktion och cv. På högskoleförberedande program skrivs det däremot fler sammanfattningar och artiklar/reportage. Av intervjuerna framgår det dessutom att det finns variation mellan lärarnas undervisning. Slutsatser som kan dras är att samtliga elever får genom de tre kurserna få öva på att skriva texttyper av utredande och argumenterande art. Det berättande skrivandet är inte särskilt utbrett.

### 6.2 Texttypernas frekvens och dess betydelse för svenskämnet

Vid studiens inledande fas fanns hos mig en tanke om att undervisningen i yrkes- och högskoleförberedande program skiljer sig åt. Med enkäten trodde jag mig finna svar på om lärare använder olika texttyper i undervisningen beroende på vilket program de undervisar på. Studien kan dock inte fastslå att så är fallet, delvis beroende på ett för lågt antal enkätsvar, särskilt bland svensklärare som undervisar på yrkesprogram. Min hypotes var att de högskoleförberedande programmen i mycket högre utsträckning skrev texter av utredande karaktär, och därmed förbereddes bättre för livet på högskola och universitet. Men resultaten av enkäten visar att såväl yrkes- som högskoleförberedande program skriver

utredning/rapport, vilket är anmärkningsvärt. I svenska 1 är det till och med så att fler yrkesprogram än högskoleförberedande skriver uppsats/rapport. En studie som hade synliggjort hur lärares syn på utredande texter hade därför varit intressant att genomföra, och kunnat bidra till att nyansera min studie.

I studien framgår det också att genom valet av texttyper möjliggörs utveckling mellan och inom alla skrivhandlingar förutom berättande. Man kan ställa sig frågan om inte gymnasieskolan också bör ge möjlighet för elever att utveckla även detta skrivande? Läraren Britt hävdar till och med att det är skönt att svenskkursen förändrats och att det skönlitterära skrivandet numera hamnat i skymundan (se avsnitt 5.2.1). Åsikterna om det berättande skrivandets roll i svenskämnet går tydligt isär, både i enkätens svar och i intervjuerna.

Svenskämnet är unikt på det vis att det faktiskt på något vis ska ge eleverna möjlighet att utveckla sitt skrivande, och inte bara ett innehåll. Nyström skriver om skillnaderna mellan svenska och andra ämnen: ”I svenskämnet har texterna det mest skiftande innehåll. Att skriva i syfte att öva skrivande är ett av ämnets särdrag” (Nyström 2000, s.77). Frågan är om skrivandet verkligen utvecklas, eller om det endast testas det som eleverna redan bär med sig hemifrån eller från tidigare skolgång? Att tillföra forskningen en sådan undersökning hade också varit betydelsefullt.

### 6.3 Lärarnas olika föreställningar om elever

Samtidigt som studien visar att det inte är några dramatiska skillnader mellan de texttyper som förekommer på yrkes- respektive högskoleförberedande program förekommer det dock ett sätt att tala om yrkesprogram som kan ifrågasättas. I intervjun med exempelvis läraren Anneli synliggörs nämligen en värdering om att elever som läser på yrkesprogram är ”inte kassa”, ”men det är en annan typ av nivå” (intervju 1). Sättet som vi talar om elever, oavsett program, bör därför ifrågasättas.

Varje lärare har till uppgift att stärka varje elev, respektera denne och möjliggöra utveckling (SKOLFS 2011, s.8). Lärare, lärarstudenter, skolledare och övrig personal i skolans värld måste tro på att varje elev har potentialen att lyckas. Enligt läroplanen ska skolan dessutom ”stärka elevernas tro på sig själva och på framtiden” (ibid., s.8). Sättet som lärare talar om elever får konsekvenser, men genom att öppna för diskussionen kan det förändras, och förbättras. Varje höst, när en ny kull elever börjar gymnasiet, kategoriseras de in i en programtillhörighet med samhällets och skolans givna föreställningar. Man kan dock hävda att inte särskilt mycket skett på ett sommarlov. För innan gymnasiet gick samtliga elever i en heterogen högstadielklass och stöptes i samma form, för att sedan en sommar

senare kategoriseras på det vis som lärare såsom Anneli vittnar om (jfr Andersson Varga 2014, s.246).

Det är en stigmatiserad bild och sätt att tala om elever som framträder i intervjumaterialet. Samtidigt finns det goda exempel på lärare som aktivt arbetar för att motverka denna fördelning. Läraren Caroline arbetar exempelvis i hög grad kompensatorisk med att försöka ge alla elever de verktyg som behövs för att klara de texttyper som förekommer i skolan (jfr läraren i handelsklassen hos Andersson Varga 2014).

## 6.4 Brister i studien

Som i alla studier innehåller också denna en del brister. En avgörande sådan är valet av enkät som metod. Att dessutom sätta förhandsbestämda texttypsbeteckningar för lärarna att svara utifrån gav troligen inte heller de bästa förutsättningarna för en djupgående studie. I de öppna frågorna i enkäten framgår det nämligen att vissa lärare tyckte att min lista var otillräcklig, eller att de inte använder den typen av benämningar. Min studie hade därför kunnat utvecklas genom fler lärarintervjuer, som lett fram till en ny, uppdaterad lista på texttypsbeteckningar. Sedan Andersson Vargas materialinsamling, vilken min lista på texttyper utgår från, har en ny läroplan trätt i kraft, och lärarnas invändningar mot min enkät kan vara ett tecken på att dessa nya begrepp som används i läroplanen implementerats i skolorna.

En annan brist i studien är antalet informanter. Det är nämligen svårt att dra några generella slutsatser eftersom materialet är för litet. Och vid jämförelsen mellan lärare som undervisar på yrkes- respektive högskoleförberedande program skiljer sig antalet informanter drastiskt, eftersom grupperna består av sex respektive 22 lärare.

## 6.5 Slutord

Slutligen kan sägas att även om min studie baseras på ett begränsat material, och därför inte kan säga något om lärares beslutsfattande gällande texttyper i skrivundervisningen som helhet, kan den ändå bidra till diskussionen om likvärdigheten i svensk gymnasieskola. De texttyperna som av studien visat sig vara mest frekventa i svenska 1 kan tyda på att GY11 implementerats i skolorna, men det är också viktigt att lärare öppnar för en diskussion om vad skrivundervisningen ska syfta till, och vilka det är som ska ta del av den. Det är min uppfattning att lärare bör arbeta aktivt för att bryta förutbestämda mönster och förväntningar på elever. Lärare bör också ta ansvar för att se till att samtliga elever ges möjlighet att utveckla det språk som krävs i såväl studie-, yrkes- som samhällsliv.

## Referenslista

- Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan: Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ask, S. (2005). *Tillgång till framgång: lärare och studenter om stadiövergången till högre utbildning*. Lic.-avh. Växjö: Växjö universitet.
- Bach, C. (2015). "Examensoppgaver i norsk etter 13 år - Sensorstemmer fra våren 2012 og våren 2014". I: Otnes, H. (red.) *Å invitere elever til skriving - Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Berge, K.L. (1988) *Skolestilen som genre: med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.
- Berge, K. L. (2005) "Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier". I: Aasen, A. J. & Nome, S. (red.). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget s. 161-188. Tillgänglig: <http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf>
- Berge, K. L., Evensen, L.S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (red.) (2005). *Ungdommers skrivekompetanse, Bind II - Norskeksamnen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget
- Berge, K.L & Ledin, P. (2001). "Perspektiv på genre" I: Retorikforlaget. *Rhetorica Scandinavica Nr 18/Juni 2001*.
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Bergman-Claeson, G. (2003). *Tre lärare - tre världar: lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Diss. Uppsala: Universitet.
- Bernstein, B. (1971). "Class, codes and control". I: *Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge. Tillgänglig: <https://anekawarnapendidikan.files.wordpress.com/2014/04/class-codes-and-control-vol-1-theoretical-studies-towards-a-sociology-of-language-by-basi-bernstein.pdf>
- Bernstein, B. (2000[1996]). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. (Rev. ed). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Blåsjö, M. (2010). *Skrivteori och skrivforskning: en forskningsöversikt*. (2. utökade uppl.) Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Borgström, E. (2010). "Att skriva prov: om normer och textstruktur i gymnasieskolans skriftliga nationella prov". *Språk & Stil*, 20 s.132-164.

- Borgström, E. (2014). "Vad räknas som belägg för skrivförmåga? Ett textkulturellt perspektiv på skrivuppgifter i den svenska gymnasieskolans nationella prov". *Sakprosa* Vol.6 Nr.1.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (Fourth edition, international student edition.) Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- 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*. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk.
- Holmberg, P. & Wirdenäs, C. (2010) "Skrivpedagogik i praktiken – textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum". I: *Språk & Stil NF 20, 2010*.
- Hultman, T.G. & Westman, M. (1977). *Gymnasistsvenska*. Lund: LiberLäromedel.
- Ledin, P. (1996) *Genrebegreppet: en forskningsöversikt*. Lund: Univ. Institutionen för nordiska språk.
- Malmgren, G. (1999) "Svenskämnetns identitetskriser – moderniseringar och motstånd". I: "Thavenius, J. (red). *Svenskämnetns historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordenfors, M. (2011). *Skriftspråsutveckling under högstadiet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Nyström, C. (2000). *Gymnasisters skrivande: en studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Diss. Uppsala: Universitet.
- Otnes, H. (red.) (2015). *Å invitere elever til skriving - Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Schleppegrell, M. J. (2004): *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. Mahwah. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- SKOLFS. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>>

- Skolverket. (2011) *Alla kommentarer – begrepp i kursen svenska 1*. Tillgänglig:  
<[http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2567.pdf%3Fk%3D2567](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2567.pdf%3Fk%3D2567)>
- Teleman, U. (1991). *Lära svenska: om språkbruk och modersmålsundervisning*. (1. uppl.) Solna: Almqvist & Wiksell.
- Trost, J. (2001). *Enkätboken*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Westman, Maria (2009). *Skriftpraktiker i gymnasieskolan: Bygg- och omvårdnadselever skriver*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Westman, Margareta (1980). "Om textnormer i skolan". I: Larsson, K. (red) (1981) *Elevsvenska*. Ord och stil. Språksamfundets skrifter 12. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

# Bilaga 1. Enkät

## Skrivande i Svenska 1

Hej! Jag heter Frida och läser min sista termin på Ämneslärarprogrammet vid Göteborgs universitet.

Skrivande har varit och är enligt många en viktig del av svenskundervisningen, och syftet med den här enkäten är därför att kartlägga vilka genrer/texttyper som gymnasieelever skriver idag. För att resultatet ska bli så trovärdigt som möjligt behöver jag därför hjälp från dig som är gymnasielärare i kursen Svenska 1. Dina enkätsvar är givetvis anonyma.

Utgå från den Svenska 1 kurs som du mest nyligen avslutat, alltså läsåret 14/15. Om du undervisade i Svenska 1 på olika program som skiljde sig mycket åt får du mer än gärna fylla i enkäten två gånger, alternativt utgå från endast en av elevgrupperna.

Ett led i studien är att göra intervjuer med verksamma svensklärare. Om du är intresserad av att ställa upp på en intervju (ca 30 minuter) kan du mejla mig på: [frida.gyllinge@xxxxxxxxx](mailto:frida.gyllinge@xxxxxxxxx).

Tack för din medverkan!

Göteborg i mars 2016  
Frida Gyllinge

### Bakgrundsinformation

1. Vilket år blev du klar med lärarutbildningen i svenska?

Tidigare än 1960

1961-1970

1971-1980

1981-1990

1991-2000

2001-2010

2011 eller senare

2. På vilket/vilka program undervisade du i Svenska 1 förra läsåret?

3. Om du undervisat på flera program, vilket av dessa program väljer du att besvara denna enkät utifrån?

### Om skrivandet

4. Vad anser du är huvudsyftet med skrivande inom svenskämnet?

5. Vilka genrer/texttyper skriver eleverna på det program som du undervisat på, och hur ofta? Kryssa i de som eleverna skriver. Tänk tillbaka på den elevgrupp du hade förra omgången kursen genomfördes.

Ja, ofta i  
Svenska 1

Ja, någon  
gång i  
Svenska 1

Nej, men i  
Svenska 2  
och/eller 3

Nej, aldrig

Insändare

Debattartikel/debattinlägg

Krönika

Berättelse/Fanfiction/Novell

Poesi

Bloggtext

Essä

Pm

Utredning/rapport

Reflektionstext

Bokrecension

Artikel/reportage

Cv

Sammanfattning

Instruktion

Talmanus

6. Tänk tillbaka på fråga 5. Bland de genrer/texttyper som eleverna får skriva "Ja, ofta i Svenska 1", är det några av dem som passar bäst i början av kursen?

7. Tänk tillbaka på fråga 5. Bland de genrer/texttyper som eleverna får skriva "Ja, ofta i Svenska 1", är det några av dem som istället passar bäst mot slutet av kursen?

8. Är det några av ovanstående genrer/texttyper som du tror passar din elevgrupp mycket bra? Nämn vilka och varför.

9. Är det några av ovanstående genrer/texttyper som du tror passar din elevgrupp mindre bra? Nämn vilka och varför.

10. Har du ytterligare synpunkter på undersökningen och frågorna så skriv dem gärna här:

**Tack för din hjälp!**

Om du är intresserad av att medverka på en intervju, mejla mig! [Frida.gyllinge@xxxxxxxx](mailto:Frida.gyllinge@xxxxxxxx)



# Bilaga 2. Intervjuguide

## Intervjuguide

Intervjun förväntas ta cirka 20-30 minuter. Samtalet spelas in och kommer att transkriberas. Eventuella uppgifter som kan röja den intervjuades identitet kan komma att tas bort vid transkriptionen. En kopia kan skickas på begäran.

Bakgrundsinformation: Hur länge har du arbetat som lärare? Vilken typ av skola? Vilka program?

Varför valde du att bli lärare?

Hur ser du på skrivande inom svenskämnet? Vad tycker du är viktigast?

Hur brukar du lägga upp kursen Svenska 1? Vilka texttyper? Vilken ordning?

Vilka faktorer påverkar hur du lägger upp undervisningen? Brukar du tänka på vilket program eleverna går/deras intressen/styrdokument/samarbete med andra lärare osv när du planerar din skrivundervisning?

Övriga tankar.

Fler tankar och kommentarer? Hör gärna av dig till mig!  
Frida Gyllinge  
frida.gyllinge@xxxxxxxx