

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Vad och hur ska studenterna skriva?

Möjligheter och begränsningar i uppgiftsinstruktioner i en
högskolekurs med flerspråkiga studenter.

Arne Håkansson

Kandidatuppsats, SSA136 15 hp
Ämne: Svenska som andraspråk
Vårterminen 2020
Handledare: Charlotta Olvegård

Sammandrag

Svenska högskoleutbildningar har som ansvar att öka andelen underrepresenterade grupper och detta kräver strategier för *breddat deltagande* för att dessa studenter ska kunna fullfölja studierna. Bland dessa grupper kan det finnas flerspråkiga studenter. Syftet var att ta reda på vilka möjligheter och begränsningar instruktionerna till skriftliga examinationsuppgifter kan flerspråkiga erbjuda studenter i skrivandet av akademiska texter. Forskningsfrågorna var: Vilka genrer, textaktiviteter och textdispositioner efterfrågas (explicit eller implicit) i uppgiftsinstruktionerna till examinerande skriftliga uppgifter? På vilka sätt kan efterfrågade genrer, textaktiviteter och textdispositioner potentiellt erbjuda möjligheter eller begränsa flerspråkiga studenter som lär på sitt andraspråk? En teoretisk utgångspunkt var att explicitet i uppgiftsformuleringar och undervisning kan ha en stöttande funktion för studenternas akademiska skrivande. I undersökningen gjordes en textanalys av skriftliga och muntliga instruktioner till skriftliga uppgifter som valdes från en högskoleutbildning med en stor andel studenter med svenska som andraspråk. Resultatet visar att uppgiftsinstruktionerna saknade tydliga genrebeteckningar vilket kan ses som en begränsning för studenten i tolkningen av vilken typ av text hen förväntades skriva. De textaktiviteter som studenten kunde använda i sin text uttrycktes inte explicit men kan tolkas om textaktiviteterna *beskrivning*, *förklaring* och även i något fall *ställningstagande*. Textdispositionen (kombinationen och ordningsföljden) för dessa textaktiviteter var mest explicit i de muntliga instruktionerna till skrivuppgift 1 där alternativa textdispositioner beskrevs. I skrivuppgift 2-3 behövde textdispositionen tolkas. Undersökningen antyder att uppgiftsinstruktionerna delvis kan erbjuda studenter stöttning i skrivandet genom vissa inslag av explicit undervisning främst gällande textdisposition. Avsaknaden av instruktioner för inledning och avslutning och viss otydlighet gällande användning av egna argument kan enligt tidigare forskning ses som delvis begränsande för studenten i det akademiska skrivandet.

Nyckelord: *uppgiftsinstruktioner, flerspråkighet, breddat deltagande, genre, textaktivitet, textdisposition, akademiskt skrivande*

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Bakgrund.....	1
1.2. Syfte och forskningsfrågor.....	2
2. Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning.....	3
2.1. Systemisk-funktionell lingvistik (SFL).....	3
2.2. Avancerade andraspråksinlärares språkliga utmaningar.....	4
2.3. Tolkning av uppgiftsinstruktioner.....	5
2.4. Explicit undervisning	6
2.5. Formulering av uppgiftsinstruktioner och val av källor.....	7
2.6. Muntlig stöttning av akademiskt skrivande	9
2.7. Lärares förväntningar på studenters och elevers texter.....	9
3. Material och metod	11
3.1. Material	11
3.2. Metoderna för insamlandet av material	12
3.3. Genrer, textaktiviteter och textdisposition.....	13
3.4. Genomförandet av analysen.....	16
4. Resultat.....	18
4.1. Genrer - Vilken typ av text ska studenten skriva?	18
4.1.1. Explicit om genrer i uppgiftsinstruktionerna.....	18
4.1.2. Implicit efterfrågade genrer och möjligheter och begränsningar	19
4.2. Textaktiviteter – Vad ska studenten göra i sin text?	20
4.2.1. Textaktiviteter i skrivuppgift 1	21
4.2.2. Textaktiviteter i skrivuppgift 2.....	23
4.2.3. Textaktiviteter i skrivuppgift 3.....	24
4.2.4. Möjligheter och begränsningar gällande textaktiviteter	26
4.3. Textdisposition – Hur ska textaktiviteterna kombineras och ordnas?	28
4.3.1. Textdisposition i skrivuppgift 1	28
4.3.2. Textdisposition i skrivuppgift 2	31
4.3.3. Textdisposition i skrivuppgift 3	34
4.3.4. Möjligheter och begränsningar gällande textdispositionen.....	35

4.4. Sammanfattning av resultatet.....	36
5. Diskussion.....	38
6.1. Genre och tidigare forskning.....	38
6.2. Textaktiviteter och tidigare forskning.....	38
6.3. Textdisposition och tidigare forskning.....	40
6.4. Fortsatt forskning.....	43
Litteraturförteckning.....	43
Bilaga 1-3: Uppgiftsinstruktionerna i sin helhet	

1. Inledning

I detta kapitel redovisas studiens bakgrund som leder fram till det syfte och de forskningsfrågor som behandlas.

1.1. Bakgrund

Läsåret 2018/19 hade enligt Statistiska centralbyrån (2019) 19% högskolenybörjare utländsk bakgrund. Till studenter med utländsk bakgrund räknas i denna statistik utrikes födda studenter eller studenter med två utrikes födda föräldrar (utbytesstudenter och free mover-studenter är ej medräknade). För utländska studenter kan svenska vara ett andraspråk som de behöver för att läsa, skriva och lära sig under utbildningen.

Svenska lärosäten har som ansvar att genom *breddad rekrytering* öka andelen underrepresenterade grupper (UHR 2015:3). Men breddad rekrytering räcker inte för framgångsrika studier bland dessa grupper utan det krävs även strategier för *breddat deltagande* för att dessa studenter ska kunna fullfölja studierna vilket innebär att lärosätena arbetar systematiskt ”med åtgärder för att ta emot, introducera och på olika sätt stödja studenterna, dvs. att man tar fram olika typer av kvarhållande åtgärder” (UHR 2015:5).

I Göteborgs universitets *Policy för breddad rekrytering och breddat deltagande* (2016a:2) beskrivs att universitetet genom breddad rekrytering arbetar för att öka andelen studenter från grupper som är underrepresenterade och en av de prioriterade kategorierna är studenter med utländsk bakgrund. Policyn beskriver även att breddat deltagande betyder ”inkluderande studier som möjliggör utbildning på lika villkor oavsett [...] social bakgrund” (Göteborgs universitet 2016a:2). Enligt Göteborgs universitets *Handlingsplan för breddad rekrytering och breddat deltagande* (2016b:3) bör arbetet ”fokusera på breddat deltagande och inte endast breddad rekrytering”. Inkluderande studier innebär att ”främja en god genomströmning i kurser och program genom att erbjuda god pedagogik och resurser för att skapa

likvärdiga förutsättningar för alla studenter” (Göteborgs universitet 2016b:7). Som en del av åtgärderna för inkluderande studier finns ”akademiskt skrivande” (Göteborgs universitet 2016b:7).

En bakgrund till min studie är mitt arbete som språkhandledare på Enheten för akademiskt språk (ASK) vid Göteborgs universitet där jag möter flera studenter som har svårigheter med det akademiska skrivandet, däribland många flerspråkiga studenter som är den grupp som är i fokus för min studie. Arbetet som språkhandledare innefattar handledning av studenter i akademiskt skrivande individuellt och i grupp och samarbete med lärare på högskolekurser för att på olika sätt stötta studenterna i skrivprocessen. I en intervjustudie av Larsson (2018:25) vittnar flera flerspråkiga studenter om svårigheter med att tolka instruktionerna till skriftliga uppgifter och att tolkningen dessutom är tidskrävande. En annan svårighet som många studenter upplever i mina handledningssamtal i akademiskt skrivande är att skriva mer komplexa uppgifter som examensuppsatser. Det kan vara så att studenterna under utbildningens gång inte har förberetts tillräckligt på att ta sig an dessa komplexa uppgifter. I denna studie analyseras därför skriftliga uppgiftsinstruktioner.

1.2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet är att ta reda på vilka möjligheter och begränsningar instruktionerna till skriftliga examinationsuppgifter kan erbjuda flerspråkiga studenter i skrivandet av akademiska texter. Forskningsfrågorna är:

- Vilka genrer, textaktiviteter och textdispositioner efterfrågas (explicit eller implicit) i uppgiftsinstruktionerna till examinerande skriftliga uppgifter?
- På vilka sätt kan efterfrågade genrer, textaktiviteter och textdispositioner potentiellt erbjuda möjligheter eller begränsa flerspråkiga studenter som lär på sitt andraspråk?

2. Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning

Denna undersökning har en språkvetenskaplig inriktning med fokus på undervisning i språkligt heterogena studentgrupper på högskolan. Undersökningen utgår ifrån antagandet att explicitet i undervisning och uppgiftsinstruktioner kan ha en stöttande funktion i lärandet vilket kan främja ett breddat deltagande. I detta kapitel redovisas undersökningens teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning om vad som kan utgöra möjligheter och begränsningar för studenter, framför allt studenter som studerar på ett andraspråk, i deras akademiska skrivande. Kapitlet behandlar SFL, andraspråksinlärares språkliga utmaningar, tolkning av uppgiftsinstruktioner, explicit undervisning, formuleringen av skriftliga instruktioner, muntlig stöttning och lärares förväntningar på studenters och elevers akademiska skrivande.

2.1. Systemisk-funktionell lingvistik (SFL)

Undersökningen tar teoretiskt stöd i systemisk-funktionell lingvistik (SFL) som utvecklats av bland andra Michael Halliday (Halliday & Matthiessen 2014). Inom SFL är språkets funktion att uttrycka betydelse grundläggande och enligt Halliday och Matthiessen (2004:24-26) utgörs språket av fyra skikt där det yttersta skiktet är kontexten som avgör den betydelse som realiseras i skiktet semantik som i sin tur påverkar valet av lexikogrammatik (ord, böjning och meningsbyggnad) och fysiska uttryck (ljud eller skrivtecken). Språket styrs i dessa fyra skikt av tre samverkande metafunktioner eller betydelser: interpersonell (har en mottagare), ideationell (handlar om något), och textuell (organiseras språkligt) (Halliday & Matthiessen 2004:29-30). Respektive metafunktion samspelar med var sin variabel: relation (*tenor*, skribentens relation till läsaren), verksamhet (*field*, vad texten handlar om), samt kommunikationssätt (*mode*, hur texten organiseras) (Holmberg & Karlsson 2006:19-20). Som ett utförligt och förtydligande exempel ger Holmberg och Karlsson (2006:20-24) en situation där man i en bokcirkel vill bestämma en tid för att se en teaterföreställning. Situationen kräver att bokcirkelmedlemmarna gör en mängd språkliga val för att realisera de betydelser de vill uttrycka (Holmberg & Karlsson

2006:27). Olika kombinationer av variablerna (*tenor*, *field* och *mode*) utgör vilket register av språket som används (Rose & Martin 2013:37).

Särskilt intressant för denna undersökning är det inom SFL använda begreppet genre som av Rose och Martin (2013:37) definieras som ”det övergripande syftet med texten” och genren befinner sig ”bortanför registret”. De förtydligar begreppet genre med ett exempel där registret i genren förklaring kan utgöras av verksamheten (*field*) ”global finanskris”, kommunikationssättet (*mode*) kan vara skriftligt och relationen (*tenor*) personlig eller objektiv (Rose & Martin 2013:13). De ger en översikt av de genrer elever på högstadiet och gymnasiet behöver kunna skriva i för att nå framgång (Rose & Martin 2013:147). Vidare bygger genreindelningen på olika sociala syften och olika funktioner och genrebeteckningarna avser att ge lärare systematik och ett metaspråk i undervisningen i läs- och skrivutveckling. Genom att lärarna blir medvetna om sina implicita kunskaper om genrer blir det möjligt att undervisa om genrer explicit (Rose & Martin 2013:147). Det handlar alltså om att ge stöttande strukturer för skrivande. Holmberg (2006; 2015) har vidareutvecklat genrebegreppet och använder genre och textaktiviteter med delvis andra definitioner som presenteras i kapitel 3. Material och metod. Denna undersökning följer Holmbergs definitioner.

2.2. Avancerade andraspråksinlärares språkliga utmaningar

Till gruppen flerspråkiga studenter kan även andra studenter än studenter med svenska som andraspråk räknas förutsatt att även modersmål, moderna och främmande språk inkluderas. Det innebär att gruppen flerspråkiga studenter är en mycket heterogen grupp. Ett annat sätt att se på studenters språkliga förutsättningar är att utgå ifrån om svenska är ett förstaspråk (L1) eller ett andraspråk (L2) men även dessa grupper är inom sig heterogena och ”inom gruppen flerspråkiga studenter finns fler olikheter än likheter när det gäller faktorer som ålder, socioekonomisk status, utbildningsbakgrund osv.” (Lennartson-Hokkanen 2016:23). Dessa skillnader kan medföra ”olika behov inom högre utbildning” (Lennartson-Hokkanen 2016:23). När det gäller studenter med svenska som andraspråk kan det vara funktionellt att skilja mellan tre kategorier: utländska studenter (internationella studenter med engelska som studiespråk),

studenter som är födda i Sverige eller invandrat som barn och studenter som invandrat som ungdomar eller vuxna ”och/eller har varit i landet mindre än åtta år” (Lennartson-Hokkanen 2016:24). Det är denna tredje grupp studenter med svenska som andraspråk (*late arriving students*) som denna undersökning fokuserar på.

Texter skrivna av förstaspråksstudenter respektive andraspråksstudenter uppvisar mer likheter än skillnader under första året på högskolan konstaterar Staaf (2015:112) i analysen av studenternas texter i sin licentiatavhandling. De texter som är skrivna av studenter med tidigare erfarenheter av studier motsvarar förväntningarna på texterna bäst (Staaf 2015:113). Studien visar även skillnader mellan grupperna. Det är vanligare att förstaspråksstudenter uttrycker sin hållning och positionerar sig på ett mer indirekt sätt (Staaf 2015:113). Andraspråksstudenter avviker generellt mer från förväntat språkbruk men inte genom ”typiska andraspråkavvikelser som ordföljd, tempus och bestämdhet” utan genom ”ett mindre exakt ordval, osäkerhet i användning av fasta flerordsuttryck [och] ett mindre förtätat språk” (Staaf 2015:113). Båda grupperna har ett mer vardagligt språk än förväntat men andraspråksstudenterna ligger ”som grupp närmare vardagsspråket och det självbiografiska jaget i sin språkanvändning” (Staaf 2015:113).

2.3. Tolkning av uppgiftsinstruktioner

Språket och kontexten i en uppgiftsinstruktion påverkar läsförståelsen och har stor betydelse för att ett prov ska mäta det som det avser att mäta, dvs. provets validitet. Detta kommer Lidman (2017:70) fram till i sin magisteruppsats om nationella prov i matematik årskurs 9 på IM Språkintröduktion. Det svåra för eleverna verkar vara de många obekanta svenska orden som ofta är ”allmänt skriftspråkliga ord och endast i några få fall matematiska termer” (Lidman 2017:70). Den språkliga svårigheten i uppgiftsinstruktionen kan gälla i vilken utsträckning betydelsen hos obekanta svenska ord kan förstås med hjälp av andra ord i uppgiftsinstruktionen och kunskap om syntax och ordbildning (Lidman 2017:22). Dessutom dras slutsatsen att ”kontexten spelar en avgörande roll för att matematikuppgifterna ska bli begripliga för andraspråks elever och därmed för att provets validitet ska vara god” (Lidman 2017:70). Kontexten kan innefatta vilka kunskaper om specifikt svenska företeelser uppgiften förutsätter och även den kringinformation som ges i samband med uppgiften (Lidman 2017:70).

Att uppgiftsinstruktioner kan bereda svårigheter även på högskolenivå visar Lennartson-Hokkanens (2016) doktorsavhandling. De verb som är vanliga i uppgiftsinstruktioner och som ska uppmana studenten vad hen ska göra i sin text kan avvika från betydelsen i en ordbok vilket ett exempel visar (Lennartson-Hokkanen 2016:115). I exemplet använder läraren verben *definiera* och *förklara* med samma betydelse i den allmänna skrivinstruktionen och i lärarens textåterkopplingar på olika versioner av studenttexten trots att verben enligt *Svensk ordbok* har avgörande betydelskillnader. Denna användning av verb som synonymer trots deras olika betydelse leder i exemplet till att studenten i sin sista textversion undviker begreppet som skulle definieras (Lennartson-Hokkanen 2016:115).

Sambanden mellan uppgiftsinstruktioners verb och textsorten i den text elever förväntas skriva kan vara otydliga. Detta visar en studie av Staf och Nord (2018:231) av nationella prov i historia och geografi i årskurs 9. Särskilt verben *resonera* och *förklara* ”används för både argumenterande och förklarande texter” (Staf & Nord 2018:231).

2.4. Explicit undervisning

Vid sitt skrivande behöver skribenten ta hänsyn till de förväntningar läsaren har utifrån läsarens tidigare läsning av andra texter i samma genre (Hyland 2007:149). Genre ses i detta sammanhang som ”abstract, socially recognised ways of using language” (Hyland 2007:149). Några av genrepedagogikens huvudsakliga fördelar är enligt Hyland (2004:10-16, refererad i Hyland 2007:150) att den är explicit genom att visa vad studenterna behöver för att tillägna sig skrivande. Dessutom ökar den medvetenheten om texter hos lärare så att de blir bättre rustade att ge sina studenter råd om skrivande. Vidare är genrepedagogiken stödjande och maktgivande för studenterna genom att ge lärarna en central roll i stöttandet av studenter och visa studenterna på mönster och möjligheter till variation i texter. Inom genrepedagogiken är dekonstruktion av exempeltexter som är representativa för en genre viktigt för att visa ett mönster för vilka delar en genre är uppbyggd av (Hyland 2007:154). Stöttning från lärare som exempelvis dekonstruktion av exempeltexter gör att studenterna utvecklar bättre förståelse och genom samarbete med andra studenter blir inläringen

mer effektiv (Hyland 2007:158). Även valet av uppgifter spelar en nyckelroll i stöttningen (Hyland 2007:158).

Lärarnas möjligheter att skapa en explicit undervisning kan hindras av att de visserligen kan urskilja fel i studenternas texter men ”saknar ett metaspråk för att kunna hjälpa studenterna” vilket framkommer i Lennartson-Hokkanens (2016:152) intervjuer med lärare på den undersökta utbildningen.

2.5. Formulering av uppgiftsinstruktioner och val av källor

För att studenter ska lyckas med sin skrivuppgift kan både uppgiftsinstruktionen och de källtexter studenterna ska basera sin text på spela en viktig roll. Detta är ett resultat i en studie av Miller, Mitchell och Pessoa (2016) där en högskolekurs i historia på ett amerikanskt universitet i Mellanöstern undersöktes. Högskolelärarna i denna studie förväntade sig att studenterna skulle skriva argumenterande texter men flera av studenterna skrev istället utredande texter.

De fall då studenterna lyckades bäst med att skriva i en argumenterande texttyp var när uppgiftsinstruktionen hade en formulering som tydligt visade att den förväntade texttypen skulle vara argumenterande. Tydligheten i uppgiftsformuleringen kunde bl.a. bero på att frågan i uppgiftsinstruktionen innehöll en formulering som visade att studentens åsikt efterfrågades. I studien ges exemplet på frågeformuleringen ”What sort of picture *do you get* [min kursivering] of the treatment of Babylonian women?”. Allra bäst lyckades studenterna med att skriva en argumenterande texttyp om källtexten inte själv var argumenterande och i studien av Miller m.fl. (2016:17) var källtexten till skrivuppgiften en babylonisk lagtext. Att studenterna använde den förväntade argumenterande texttypen skulle kunna förklaras med att studenterna genom den icke-argumenterande källtexten var friare att ta egen ställning till vilken bild av de babyloniska kvinnorna lagtexten gav dem. Följaktligen visade studiens resultat att de mest gynnsamma förutsättningarna för studenterna att lyckas med att skriva i den förväntade argumenterande texttypen (30 av totalt 31 studenter) var om uppgiftsformuleringen uttryckte att det förväntades ett ställningstagande av studenterna och källtexten samtidigt inte själv var argumenterande utan tillät studenterna att ta egen ställning i frågan.

Sämst lyckades studenterna i denna studie att använda en argumenterande texttyp om frågeformuleringen inte tydligt uttryckte att studenttexten förväntades vara argumenterande. Miller m.fl. (2016:20) ger som exempel frågeformuleringen ”What happened when the four divergent disease pools [...] began to mix at the beginning of the Christian era?”. Dessutom bidrog källtexten som hörde till denna fråga inte till att underlätta för studenten att skriva en argumenterande text eftersom den själv var genremässigt komplex och argumenterande. Endast 1 av totalt 12 studenter skrev i den förväntade argumenterande texttypen. De övriga 11 studenterna skrev istället antingen konsekvensförklaringar eller historiska redogörelser (’accounts’) (Miller m.fl. 2016:20).

Utifrån resultaten av sin studie ger Miller m.fl. (2016:22) tre råd till lärarna. För det första behöver det finnas en tydlig länkning mellan lärarnas lärandemål och förväntningar, uppgiftens utformning och texterna studenterna producerar. För det andra måste uppgiftsinstruktionerna vara noggrant formulerade så att den förväntade genren är tydlig för studenterna. Uppgiftsinstruktionerna bör även packas upp med studenterna genom explicit undervisning om hur uppgiftsinstruktioner är utformade med syfte att resultera i specifika genrer. För det tredje kan lärarna guida studenterna till att producera argumenterande texter genom att planera undervisningen från förklarande texter till argumenterande texter vilket i Miller m.fl. (2016:22) nämns som en progression i genrer.

I varje steg av denna explicita undervisning behöver enligt Miller m.fl. (2016:22) exempeltexter dekonstrueras utifrån hur väl de möter lärarnas förväntningar på respektive genre. För att dessa råd ska kunna följas behöver lärarna inom olika ämnen vara medvetna om ämnets olika genrer, deras genresteg och språkliga drag, vilket är särskilt viktigt för studenter som skriver på ett andraspråk (Miller m.fl. 2016:22). Slutligen rekommenderar Miller m.fl. (2016:22) att lärarna samarbetar med institutioner eller enheter personer med mer språklig expertis.

2.6. Muntlig stöttning av akademiskt skrivande

Stöttning av akademiskt skrivande görs inte endast skriftligt utan även muntligt. Eklund Heinonen och Lennartson-Hokkanens (2015) studie av andraspråksstudenters skrivande av akademiska texter handlar om muntliga responsamtal mellan studenter och deras lärare. Artikeln har fokus på hur lärare och studenter stöttar varandra i samtal som utgår ifrån studenternas texter, bl.a. vilka typer av frågor som ställs. Responsamtalen är en av lärarens strategier för att skapa möjligheter för reflektion och dialog, ”spaces for reflection and dialogue”, (Eklund Heinonen & Lennartson-Hokkanen 2015:49).

Att handledningssamtal kan erbjuda studenter både hinder och möjligheter blir tydligt i Lennartson-Hokkanens (2016) avhandling om handledningssamtal vid en språkverkstad. Ett exempel på ett hinder för studenten uppstod i ett handledningssamtal eftersom språkverkstadens handledare i samarbetet med lärarna hade givits rollen att bedöma studentens text i stället för att stötta studentens akademiska skrivande vilket ledde till att handledarens gränsöverskridande funktion sattes ur spel (Lennartson-Hokkanen 2016:178). Avhandlingen visar även tre exempel på hur språkverkstadens handledare genom handledningssamtalet kunde erbjuda studenten möjligheter: ”*explicitgöra och resonera kring normer och konventioner*”, ”*stärka studenten som skribent och andraspråksinlärare*” och ”*stimulera meningsskapande och delaktighet*” (Lennartson-Hokkanen 2016:179).

2.7. Lärares förväntningar på studenters och elevers texter

Lärares förväntningar på studenters och elevers texter kan både handla om explicit uttryckta förväntningar i uppgiftsformuleringar och om implicita förväntningar.

Blomqvists doktorsavhandling (2018) undersöker gymnasielärares bedömning av texter av elever i årskurs 1 på gymnasiet och hur lärarnas förväntningsnormer på texter uttrycks i samband med lärares samtal vid kollegial sambedömning. I den första av sammanläggningsavhandlingens artiklar (Blomqvist, Lindberg & Skar 2016:10) redovisas följande sex kategorier i lärarnas kvalitetsuppfattningar och förväntningsnormer: kommunikativ kvalitet, stilistisk utformning, textuppbyggnad,

ämnesinnehåll, källanvändning samt språklig korrekthet och interpunktion. Vid lärarnas didaktiska beslut i bedömningar av elevtexter var emellertid främst kategorierna textuppbyggnad (textstruktur, styckeindelning, meningsbyggnad, mer avancerade texttyper) och källanvändning (sammanfattning av källor för egna resonemang, referenshantering) avgörande (Blomqvist 2016:14). Detta visar en diskrepans mellan hur lärarna uttryckte förväntningar på elevtexterna i lärargruppen och hur de bedömde elevtexterna.

De förväntningar som finns på gymnasieelevers texter i ämnena svenska och engelska utifrån läroplanen för gymnasieskolan från 2011 kommer till uttryck i Apelgren och Holmbergs (2018) rapport från CLISS-projektet. Elevernas texter bedöms utifrån en analysmodell på en skala från ”associativ” till ”logisk” textstruktur där logisk struktur motsvarar ”de kulturella normerna för tydlig organisation av texter i mer akademiska eller formella kontexter” (Apelgren & Holmberg 2018:16). Analysmodellen tar bland annat hänsyn till logisk struktur på global nivå där det utmärkande beskrivs på följande sätt:

- Följer stegstruktur (åsikt + skäl alternativt problem + orsak + ev. slutsats)
- Åsikter/orsaker presenteras i tydlig följd och är tillräckligt utvecklade
- Inledning ringar in ämnen
- Inledning signalerar disposition
- Avslutning knyter ihop (sammanfattning, slutsats, rekommendation e.d.)

(citerat från Apelgren & Holmberg 2018:16).

Den ovan nämnda stegstrukturen redovisas utförligare i Holmberg (2015:16-18) genom stegen för textaktiviteterna *ställningstagande* respektive *förklaring*, citerade i tabell 2, avsnitt 3.3.

Både Blomqvist m.fl. (2016) och Apelgren och Holmberg (2018) visar att textuppbyggnad, textstruktur och avancerade texter är i fokus i lärares förväntningar på elevtexter.

3. Material och metod

I detta kapitel redovisas först vilket material som undersöktes, därefter hur materialet samlades in och slutligen hur analysen av materialet genomfördes.

3.1. Material

De uppgiftsinstruktioner som undersöktes när det gäller vad som framkommer om förväntade *genrer*, *textaktiviteter* och *textdispositioner* i studentens text (se avsnitt 3.3) hörde till den första kursen på den första terminen på ett kompletterande lärarprogram i Sverige vårterminen 2019. Kursen är en utbildningsvetenskaplig kärnkurs som handlar om hur skolsystemet styrs. Kursen är på 7,5 högskolepoäng och lästes på halvfart med cirka sex dagar med fysiska träffar under kursen samtidigt som studenterna arbetade deltid på olika skolor.

Materialet utgörs av skriftliga och muntliga uppgiftsinstruktioner samt en observation av ett seminarium, se tabell 1:

Tabell 1: Undersökta uppgiftsinstruktioner.

<i>Skrivuppgift/ del av kursen</i>	<i>Typ av uppgiftsinstruktion</i>	<i>Dokumentation av uppgiftsinstruktionen</i>
Skrivuppgift 1/ seminarium 3	Skriftlig	Lärplattformen/bilaga 1
	Muntlig	Lärplattformen, lärarens videoklipp 1 och 2
	Muntlig under seminarium 3	Mina anteckningar under observationen
Skrivuppgift 2/ diskussionsseminarium 5	Skriftlig	Lärplattformen/bilaga 2
Skrivuppgift 3/ hemtentamens tre frågor	Skriftlig	Lärplattformen/bilaga 3

De skriftliga uppgiftsinstruktionerna till de tre skriftliga examinationsuppgifterna fanns på kursens lärplattform vt 19 (se bilagorna 1-3). Kursens första skrivuppgift (i denna studie kallad skrivuppgift 1) var kopplad till seminarium 3. Den andra skrivuppgiften i kursen (här kallad skrivuppgift 2) var en del av

diskussionsseminarium 5. Den tredje skrivuppgiften (skrivuppgift 3) var kursens avslutande hemtentamen bestående av tre frågor.

Dessutom undersöktes två korta videoklipp med muntliga instruktioner till skrivuppgift 1. Dessa videoklipp hade gjorts av en kurslärare och fanns tillgängliga på lärplattformen ht 19, då samma kurs gavs igen. Ytterligare material är mina anteckningar från en observation av ett seminarium kopplat till skrivuppgift 1 ht 19.

3.2. Metoderna för insamlandet av material

För att samla in uppgiftsinstruktioner till skrivuppgifter valdes en högskolekurs med en stor andel studenter med svenska som andraspråk och studenter med olika mycket studievana. Många studenter hörde alltså till den målgrupp som högskolan/universitetet vill öka möjligheten att börja studera genom breddad rekrytering och att klara studierna genom breddat deltagande.

I samförstånd med kursansvarig hade jag fått tillgång till kursens material på lärplattformen. I enlighet med studiens ursprungliga syfte att fokusera på endast skriftliga instruktioner avgränsades urvalet av material till de skriftliga uppgiftsinstruktioner som fanns tillgängliga på kursens sida på lärplattformen. Det betyder att lärarnas muntliga instruktioner och stöttning under föreläsningar och seminarier under den termin kursen undersöktes inte kunde tas med i analyserna. Någon möjlighet att göra observationer av muntliga instruktioner och stöttning vt 19 fanns inte heller eftersom kursens föreläsningar och seminarier var avslutade när undersökningen började.

För att undersöka om muntliga instruktioner kunde tillföra information om vad som förväntades av studentens text undersöktes senare även lärarens två korta videoklipp med muntliga instruktioner till skrivuppgift 1. Till skrivuppgift 2 och 3 fanns inga muntliga instruktioner tillgängliga på lärplattformen.

För att se om ytterligare information kunde tillkomma under ett seminarium genomfördes efterföljande termin, ht 19, en kort observation av ett seminarium till skrivuppgift 1. Inom ramen för denna studie kunde endast en observation av ett seminarium göras. Seminariet till skrivuppgift 1 valdes för att kunna jämföra med de

mundliga instruktionerna i videoklippen till samma skrivuppgift. Seminariet utgjorde en ”naturligt förekommande” situation och även om en viss observatörseffekt på den observerade läraren inte kan uteslutas bedöms den vara liten i en öppen observation med en passiv observatör (Alvehus 2013:97-98). Läraren var tillfrågad om sitt samtycke och studenterna var informerade om att observationen inte gällde dem utan utifrån studiens syfte lärarens instruktioner till skrivuppgift 1 under seminariet. Därmed säkerställdes att ingen kunde komma till skada.

Seminariums upplägg var samma som föregående termin och uppgiftsformuleringen till skrivuppgift 1 var förutom fallet som skrivuppgiften utgick ifrån identisk med skrivuppgift 1 föregående termin. Under den observerade seminariet diskuterade läraren och studenterna innehåll och uppbyggnad av den text studenterna skulle skriva för skrivuppgift 1. Dessutom gav läraren i helgrupp muntliga generella kommentarer till studenternas första version av texten. Dessa kommentarer byggde på tidigare skriftliga individuella kommentarer till studenternas texter som det emellertid inte fanns tillgång till för denna studie. Under seminariet gjorde jag anteckningar av lärarens muntliga instruktioner.

Att eventuella muntliga instruktioner till skrivuppgift 2 och 3 inte kunde göras kan ses som en begränsning men fokus för min studie är skriftliga instruktioner. Att resultatet av observationen visade att inga ytterligare instruktioner framkom än de som redan fanns i videoklippen motiverade inte heller ytterligare observationer av lärarnas muntliga instruktioner.

I denna studie redovisas inga namn på personer, institutioner och lärosäten för att säkerställa att inga personer eller verksamheter kommer till skada. Tvärtom hoppas jag att denna studie kan bidra till att öka kunskapen om formuleringen av uppgiftsinstruktioner och hur de kan förbättras.

3.3. Genrer, textaktiviteter och textdisposition

I det följande beskrivs hur begreppen *textaktivitet*, *genre* och *textdisposition* används i analysen av uppgiftsinstruktionerna i denna studie.

Begreppen textaktivitet och genre används inom forskningen på olika sätt och med olika definitioner. I denna undersökning används de definitioner som förekommer i Holmberg (2015:15) där textaktiviteter definieras som ”kulturens grundläggande framställningsformer i text för generella syften” och genrer definieras som ”socialt förankrade textsorter med specifika syften eller kommunikativa behov”. Genrer kan vara sinsemellan mycket olika textsorter som exempelvis insändare, sagor och wikipediaartiklar. Beteckningen genrer gäller alltså hela texter som kan återfinnas publicerade i tidningar, böcker eller på internet. Utifrån denna definition kan genrer vara alla typer av textsorter och följaktligen inte endast skönlitterära genrer.

Holmberg (2015:15) beskriver sex olika textaktiviteter: *berättelser*, *återberättelser*, *beskrivningar*, *ställningstaganden*, *förklaringar* och *instruktioner*. Varje textaktivitet utmärker sig genom sitt typiska övergripande syfte och sin typiska följd av steg, se tabell 2 nedan:

Tabell 2. *Textaktiviteter, syften och steg* (citerat från Holmberg 2015:16-18).

<i>Textaktivitet</i>	<i>Syfte</i>	<i>Steg</i>
Berättelse	Skapa inlevelse i händelseförlopp	Utgångssituation Händelseförlopp med komplikation Upplösning/poäng
Återberättelse	Återge händelseförlopp	Utgångssituation Händelseförlopp
Beskrivning	Delge fakta	Heltema Delteman Kommentar
Ställningstagande	Påverka andras åsikt	Åsikt Skäl Slutkläm
Förklaring	Reda ut något komplicerat (likheter/skillnader, orsaker/konsekvenser e.d.)	Problem Utredning Slutsats
Instruktion	Vägleda andras handlingar	Mål Metod Resultat

Textsorter som endast omfattar en enda textaktivitet som exempelvis korta faktatexter (innehållande textaktiviteten *förklaring*) eller insändare (textaktiviteten *ställningstagande*) kan kallas *enkla* genrer (Holmberg 2006:134). I mer komplexa textsorter som en bokrecension behöver emellertid skribenten kombinera olika textaktiviteter och dessa textsorter kallas *komplexa* genrer (Holmberg 2006:135). Exempelvis kan den komplexa genren bokrecension inledningsvis delge fakta om boken som ska recenseras genom textaktiviteten *beskrivning*, därefter återge händelseförloppet i boken genom textaktiviteten *återberättelse* och avslutningsvis försöka påverka andras åsikt om boken genom textaktiviteten *ställningstagande*. Skillnaden mellan genre och textaktivitet är följaktligen att genrer är specifika textsorter och textaktiviteter är generella framställningsformer som kan användas enskilda eller i olika kombinationer för att bygga upp en text inom en genre.

Holmberg (2006:136) understryker att användningen av begreppen genre och textaktivitet med dess olika steg handlar om att ”föreslå ett språk som vi kan använda för att diskutera olika alternativ” och inte om att ”ställa upp regler för hur man måste göra i vissa texter”. Textaktiviteterna kan ses som ”grundläggande verktyg för textskapande” som kan användas i skrivandet av textsorter inom högre utbildning och arbetsliv (Holmberg 2015:15).

Formuleringen av en uppgiftsinstruktion kan visa en elev eller en student vilka textaktiviteter som kan användas och i vilken ordningsföljd de kan komma i elevens respektive studentens text (Holmberg 2006:144). Som exempel återges nedan uppgiftsinstruktionen till 2002 års nationella prov i gymnasiekurserna Svenska B/Svenska som andraspråk B:

Presentera olika sätt att se på människovärdet med hjälp av texthäftet och kanske egna erfarenheter. **Jämför** olika synpunkter och **redogör** för din egen hållning i frågan.

Holmberg (2006:144) tolkar uppgiftsinstruktionen som en kombination av textaktiviteterna *beskrivning*, *förklaring* och *ställningstagande* och rekommenderar att dispositionen av textaktiviteterna görs i samma ordning som de presenteras i uppgiftsinstruktionen. Holmberg gör här alltså en koppling mellan instruktionens

formulering och rekommendationen för elevtextens innehåll i form av valet av textaktiviteter. Uppgiftsformuleringen påverkar enligt Holmberg även textaktiviteternas kombination och ordningsföljd, som i denna studie kallas *textdisposition*.

Exemplet visar även att tolkningen av en uppgiftsinstruktion inte kan göras enbart utifrån de i uppgiftsinstruktionen genom fet stil framhävda verben utan även behöver inkludera andra viktiga nyckelord i instruktionen (jfr. Staf & Nord 2018:231). Verbet ”redogör”, som i en annan uppgift förmodligen skulle kunna föranleda textaktiviteten *beskrivning*, kan i denna uppgift på grund av kombinationen med nyckelorden ”din egen hållning” i stället efterfråga textaktiviteten *ställningstagande* (Holmberg 2006:144).

3.4. Genomförandet av analysen

De metoder som användes var en textanalys av de skriftliga uppgiftsinstruktionerna till skrivuppgift 1-3, kompletterad med en analys av de muntliga instruktionerna i de två videoklippen till skrivuppgift 1 och mina anteckningar från observationen av de muntliga instruktionerna i seminariet kopplat till skrivuppgift 1.

Det som undersöktes var vad respektive uppgiftsinstruktion uttrycker explicit eller implicit om vad som efterfrågas gällande genre, textaktiviteter och textdisposition i den text studenten skulle skriva. Dessutom undersöktes på vilka sätt uppgiftsinstruktionerna erbjuder möjligheter eller begränsningar för studenten i skrivandet av akademiska texter gällande användningen av genre, textaktiviteter och textdisposition. De vägledande frågorna för analysen var följaktligen följande:

- Vad uttrycks explicit i uppgiftsinstruktionerna om förväntningar på genre, textaktivitet och textdisposition i studentens text?
- Vad uttrycks implicit om efterfrågade genrer, textaktiviteter och textdispositioner?
- Vilka möjligheter respektive begränsningar innebär formuleringarna av uppgiftsinstruktionerna för studenternas akademiska skrivande?

Mer i detalj analyserades efterfrågade genrer i uppgiftsinstruktionerna utifrån hur de explicit benämner skrivuppgifterna och de textsorter studenten förväntas producera.

För begreppet genre används definitionen i Holmberg (2015:15) som beskrivs i avsnitt 3.3. Eftersom uppgiftsinstruktioner behöver tolkas för att förstås gjorde jag även en tolkning av vad som implicit uttrycks gällande genre i uppgiftsinstruktionerna utifrån benämningarna av skrivuppgifterna och textsorterna men även utifrån uppgiftsinstruktionerna som helhet. Därefter tolkades på vilka sätt formuleringen av uppgiftsinstruktionerna kan erbjuda möjligheter respektive begränsningar för studenternas skrivande. I redovisningen av resultatet görs i denna kvalitativa metod även kopplingar till tidigare forskning.

Analysen av vad uppgiftsinstruktionerna uttrycker om efterfrågade textaktiviteter utgår ifrån beskrivningen av de sex textaktiviteternas olika syften och steg i Holmberg (2015:15), se avsnitt 3.3. Först undersöktes om uppgiftsinstruktionerna explicit uttrycker om vilka textaktiviteter studenten kan använda. Därefter gjordes en tolkning av vad som implicit framkommer utifrån textaktivitetens olika syften och de steg de byggs upp av. Att valet av passande textaktivitet inte endast är avhängigt av de (ofta fetade) verben i uppgiftsinstruktionerna utan även av uppgiftsformuleringen i sin helhet visar exemplet med tolkningen av uppgiftsinstruktionen till gymnasiets nationella prov i Holmberg (2006:144) som beskrivs i avsnitt 3.3. Även för textaktiviteter tolkas uppgiftsinstruktionernas möjligheter och begränsningar för studenterna kopplat till tidigare forskning.

Analysen av det som i denna studie benämns textdisposition handlar om vad uppgiftsinstruktionerna explicit efterfrågar gällande i vilken ordningsföljd eller vilka ordningsföljder olika delar av innehållet i studentens text kan komma. Det gjordes även en tolkning av vad som implicit framkommer i uppgiftsinstruktionerna om möjliga ordningsföljder för textaktiviteterna i studentens text. Analysen handlade även om uppgiftsinstruktionerna efterfrågar en enda textaktivitet eller en kombination av textaktiviteter i studentens text, dvs. enkla eller komplexa genrer (Holmberg 2006:134-135). Analysen av textdispositioner är följaktligen kopplad till analysen av textaktiviteter. Avslutningsvis analyserades vilka möjligheter och begränsningar studenten har för sina texters disposition utifrån uppgiftsinstruktionerna.

4. Resultat

Uppgiftsinstruktionerna till de tre skrivuppgifterna redovisas tillsammans utifrån aspekterna genre, textaktivitet och textdisposition. Först presenteras vad som explicit framkommer om respektive aspekt i uppgiftsinstruktionerna. Därefter redovisas i denna kvalitativa studie även mina tolkningar av vad som implicit efterfrågas i instruktionerna gällande respektive aspekt. Slutligen redovisas på vilka sätt formuleringen av instruktionerna gällande respektive aspekt kan erbjuda möjligheter eller begränsningar för studenterna i deras akademiska skrivande. I de fall det är tillämpligt kopplas resultaten till tidigare studier. Kapitlet avslutas med en kort sammanfattning.

4.1. Genrer - Vilken typ av text ska studenten skriva?

4.1.1. *Explicit om genrer i uppgiftsinstruktionerna*

Tabell 3 ger en överblick över hur de texter studenterna ska skriva benämns explicit i instruktionerna till skrivuppgift 1-3 (se instruktionerna i sin helhet i bilaga 1-3):

Tabell 3. *Benämningar av studenternas texter i instruktionerna till skrivuppgift 1-3.*

<i>Skrivuppgift</i>	<i>Benämningar</i>
Skrivuppgift 1 (seminarium 3)	”seminarieuppgift” ”inlämningsuppgift”
Skrivuppgift 2 (seminarium 5)	”den skriftliga inlämningsuppgiften” ”argumenterande text”
Skrivuppgift 3 (hemtentamen)	”hemtentamen” ”Fråga 1” ”Fråga 2” ”Fråga 3”

Den första av de tre skriftliga examinationsuppgifterna på kursen hör till ett seminarium (seminarium 3) som handlar om skolans styrning. Uppgiftsinstruktionen till skrivuppgift 1 (se bilaga 1) inleds med information där seminarieuppgiften beskrivs som ”tvådelad” med inlämning av uppgiften i två versioner med en månad

mellan version 1 och slutversionen av studenttexten. Efter inlämningen av version 1 av studenttexten ligger ett seminarium där ”den aktuella problematiken” diskuteras och ”generella kommentarer till inlämningarna ges”. Det framgår inte i den här delen av uppgiftsinstruktionen vilken problematik som avses och huruvida kommentarerna gäller innehåll eller disposition, både innehåll och disposition och/eller något annat. Syftet med det tvådelade upplägget av seminarieuppgiften med inlämning av version 1 av studenttexten, följt av seminarium med muntlig respons och inlämning av slutversion av studentens text är enligt instruktionen att ”fördjupa” lärandet och ”utifrån dessa insikter” möjliggöra för studenten att ”förbättra” inlämningsuppgiften inför den slutgiltiga inlämningen.

Skrivuppgift 1 betecknas ”seminarieuppgift” och ”inlämningsuppgift” vilket beskriver att uppgiften behandlas under ett seminarium och att uppgiften ska lämnas in för bedömning.

Skrivuppgift 2 (seminarium 5, se bilaga 2) handlar om bedömning och är en del av ett diskussionsseminarium. Skrivuppgiften betecknas i underrubriken till instruktionen som ”den skriftliga inlämningsuppgiften”. I uppgiftsformuleringen anges även att studenten ska skriva en ”argumenterande text”.

Kursens tredje och avslutande skrivuppgift är en ”hemtentamen” på temat den ”politiska och samhälleliga styrningen av skolan” (se bilaga 3). Beteckningen ”hemtentamen” för skrivuppgift 3 beskriver att det är en skriftlig examinationsform i ett högskolesammanhang. Uppgiftsinstruktionen består av tre delar som betecknas ”frågor” och har olika teman som hör till kursens innehåll: politisk styrning, bedömning och läroplan. Var och en av dessa frågor ska leda till en text på 5000-7000 tecken inklusive blanksteg vilket motsvarar cirka en och en halv till två sidor per fråga. Hemtentamens tre delar ska lämnas in som tre separata inlämningar.

4.1.2. Implicit efterfrågade genrer och möjligheter och begränsningar

Den långa och utförliga uppgiftsinstruktionen till skrivuppgift 1 beskriver arbetssättet med en skrivuppgift i två versioner med möjlighet för studenterna att göra förbättringar av sin text efter smågruppsdiskussion och generell muntlig och

individuell skriftlig lärarrespons. Detta arbetssätt hanterar skrivandet som en process vilket kan ses som en möjlighet för studenten i skrivandet av en komplex genre. Den långa och komplexa instruktionen till skrivuppgift 1 innebär emellertid att studenten kan behöva läsa hela instruktionen flera gånger för att förstå arbetssätt och tolka innehåll och uppbyggnad av texten som ska skrivas.

Beteckningarna av skrivuppgift 1 som ”seminarieuppgift” och ”inlämningsuppgift” kan underlätta för studenten att förstå arbetssättet och skrivuppgiftens roll i kursen. Däremot skulle dessa uppgiftsbeteckningar kunna innebära många olika typer av genrer och därför kan det ses som att beteckningarna av skrivuppgiften inte ger studenten någon explicit information om vilken eller vilka genrer som kan passa för just denna skrivuppgift.

Som genre ges i instruktionen till skrivuppgift 2 (se bilaga 2) ingen närmare precisering än ”den skriftliga inlämningsuppgiften” vilket inte ger någon vägledning om studenttextens förväntade innehåll eller disposition. Formuleringen ”Utifrån kurslitteraturen, skriv en argumenterande text” för den text studenten ska skriva anger inte någon tydlig förväntad genre men skulle kunna tolkas som någon form av debattinlägg eller debattartikel som förväntas bygga på källor, ”kurslitteraturen”. Det finns ingen annan tänkt skrivsituation eller målgrupp än kursen där inlämningsuppgiften skrivs som en del i en lärarutbildning.

Beteckningarna ”hemtentamen” och ”fråga” för skrivuppgift 3 ger ingen information om i vilka genrer studenten kan skriva. Svaren på hemtentamens tre frågor ska vara på en och en halv till två sidor vardera vilket innebär att hemtentamen snarare kan ses som tre ”essäfrågor” som kräver tre texter som svar och inte endast korta svar. Att svaren på frågorna ska lämnas in var för sig bidrar till att hemtentamen kan ses som tre skilda deluppgifter och texter. Benämningarna på texterna studenten ska skriva möjliggör knappast för studenten att bättre förstå vilka genrer eller textsorter som passar för uppgifterna.

4.2. Textaktiviteter – Vad ska studenten göra i sin text?

I detta avsnitt redovisas först vad uppgiftsinstruktionerna explicit uttrycker om vad studenten förväntas göra i respektive text. Därefter presenteras mina tolkningar av vad som implicit uttrycks om efterfrågade textaktiviteter som studenten kan använda i sin

text. Textaktiviteter ses här i betydelsen grundläggande framställningsformer där varje textaktivitet har sitt typiska övergripande syfte och sin typiska följd av steg (Holmberg 2015:15; se tabell 2, avsnitt 3.3). Beteckningarna på textaktiviteterna *berättelse*, *återberättelse*, *beskrivning*, *ställningstagande*, *förklaring* och *instruktion* skrivs i kursiv stil för att tydligare skilja dem från deras allmänspråkliga betydelser. Slutligen diskuteras vilka möjligheter och begränsningar när det gäller textaktiviteter uppgiftsinstruktionerna erbjuder studenten i skrivandet.

4.2.1. *Textaktiviteter i skrivuppgift 1*

I instruktionen till skrivuppgift 1 följer efter avsnittet med presentation av arbetssättet ett avsnitt med rubriken ”Beskrivning av uppgiften” (se figur 1).

Beskrivning av uppgiften

Fredriksson skriver om fyra olika styrmodeller när det gäller skolan: den byråkratiska modellen, den professionella modellen, marknadsmodellen och brukarmodellen. Modellerna bygger på olika regel- och normsystem vilket innebär att lärarens roll kan se ut på olika sätt beroende på vilken modell som följs. Det här seminariet handlar om lärarens roll och agerande utifrån de olika modellerna. I en viss given situation kan läraren ha olika förhållningssätt i sin roll som tjänsteman, även om man aldrig får frångå regelverket.

Läs igenom fallet nedan och fundera över hur du skulle agera beroende på vilket förhållningssätt (byråkratiskt, professionellt, marknadsstyrt, brukarorienterat) du utgår ifrån. Hur skulle din roll som lärare bli om du exempelvis agerar utifrån ett byråkratiskt förhållningssätt?

Utgå från kurslitteraturen och skriv om följande:

- **Definiera** modellerna.
- **Diskutera** hur fallet kan hanteras utifrån **samtliga** förhållningssätt, men kom ihåg att man inte får frångå regelverket.
- **Diskutera för- och nackdelar med samtliga förhållningssätt** med utgångspunkt i ditt resonemang och kurslitteraturen.

Det är viktigt att du relaterar tydligt till litteraturen och visar att du förstår modellerna.

Fallet: *Besök av RFSL*

På den skola där ni är verksamma planerar man ett besök av RFSL (Riksförbundet för homosexuellas, bisexuellas, transpersoners och queeras rättigheter) i samband med

sex- och samlevnadsundervisning. Religiösa grupper bland föräldrarna protesterar kraftigt eftersom de anser att det är oförenligt med deras respektive religioner att framställa homosexualitet utan att samtidigt fördöma det. Ni som är lärare vid skolan utses av rektor till arbetsgrupp för att belysa och lösa problematiken.

Figur 1. Utdrag ur instruktionen till skrivuppgift 1, (se fullständig instruktion i bilaga 1).

I utdraget ur instruktionen till skrivuppgift 1 presenteras inledningsvis olika modeller och sedan att ”seminariet handlar om lärarens roll och agerande utifrån de olika modellerna”. Först i nästa stycke av instruktionen hänvisas till ett fall som beskrivs i slutet av uppgiftsinstruktionen. Studenten uppmanas att ”fundera över” olika sätt att agera beroende på förhållningssätt.

I tredje stycket av avsnittet ”Beskrivning av uppgiften” listas tre punkter som studenten uppmanas att skriva om med utgångspunkt i kurslitteraturen. Varje punkt börjar med ett fetat verb i imperativ som uppmanar till att ”**Definiera** eller ”**Diskutera**”.

Uppgiftsinstruktionen avslutas med att fallet beskrivs. Fallbeskrivningen handlar om en tänkt situation på en skola där studenterna tänks vara lärare och att ett problem uppstått där ”Ni [studenterna] som lärare vid skolan utses av rektor till arbetsgrupp för att belysa och lösa problematiken”. Det handlar alltså om ett möjligt men hypotetiskt fall där studenterna har tilldelats en roll och en uppgift som har syftet att ”belysa och lösa problematiken”.

Uppgiftsinstruktionen till skrivuppgift 1 innehåller inte någon explicit användning av textaktiviteter med de benämningar som används i denna studie. Däremot används i fallbeskrivningen ”problematiken” i en liknande betydelse som problem som är det inledande steget i textaktiviteten *förklaring*.

I det följande redovisas mina tolkningar av uppgiftsinstruktionen till skrivuppgift 1 utifrån beskrivningen av textaktiviteter i Holmberg (2015:16-18; se även tabell 2, avsnitt 3.3). Den första punkten i instruktionens beskrivning av själva skrivuppgiften börjar med uppmaningen att ”**Definiera** modellerna” vilket kan tolkas som textaktiviteten *beskrivning* med syftet att delge fakta och med stegen heltema (respektive modell) och delteman (definition av respektive modell).

Den andra punkten uppmanar till att ”**Diskutera** hur fallet kan hanteras utifrån **samtliga** förhållningssätt”. Denna uppmaning kan studenten följa genom att använda textaktiviteten *förklaring* med syftet att utreda *hur* problemet kan hanteras utifrån respektive modell. *Förklaringens* sista steg slutsats kan presentera lösningen på hur problemet kan lösas utifrån respektive modell.

Den tredje punkten handlar om att ”**Diskutera för- och nackdelar med samtliga förhållningssätt** med utgångspunkt i ditt resonemang och kurslitteraturen” vilket i enlighet med den teoretiska och metodologiska ram som jag valt kan tolkas som att det krävs flera textaktiviteter. Studenten ska värdera lösningen utifrån varje förhållningssätt som både positiv och negativ och för att värdera lösningen behöver studenten först använda textaktiviteten *förklaring* för att utreda olika konsekvenser av varje lösning. Utifrån de slutsatser som dras av utredningen av konsekvenser ska studenten ta ställning till om det är positiva eller negativa konsekvenser, dvs. för- eller nackdelar. När studenten bildat sig en åsikt om en konsekvens som fördel eller nackdel ska hen ange skäl för att motivera åsikten vilket innebär användandet av textaktiviteten *ställningstagande*. Däremot ska *ställningstagandets* sista steg slutkläm inte vara med eftersom det ingenstans i instruktionen framgår att syftet med texten skulle vara att påverka andras åsikt utan endast diskutera för- och nackdelar med olika förhållningssätt. Dessutom styrs studentens värdering av konsekvenserna av olika lösningar av problemet av att hen ska ta ”utgångspunkt i ditt resonemang och kurslitteraturen”. Det handlar alltså inte om studentens personliga värdering och åsikt utan om för- och nackdelar utifrån regelverket och kurslitteraturen.

4.2.2. *Textaktiviteter i skrivuppgift 2*

Instruktionen till själva skrivuppgiften (skrivuppgift 2) i seminarium 5 är mycket kort och består av endast en lång mening (figur 2):

Utifrån kurslitteraturen, skriv en argumenterande text om problem som kan uppkomma för lärare när det gäller bedömning och vad det kan få för konsekvenser för elevernas lärande, lärares undervisning och för skolan och samhället i stort?

Figur 2. *Utdrag ur instruktionen till skrivuppgift 2, (se fullständig instruktion i bilaga 2).*

Instruktionens enda mening avslutas med ett frågetecken men är annars inte formulerad som en fråga utan som en uppmaning med verbet ”skriv” i imperativform. Uppgiftsformuleringen uppmanar till att skriva ”en argumenterande text” om ”problem” som kan uppstå vid lärares bedömning och vilka olika typer av ”konsekvenser” det kan leda till. Det står inget om textaktiviteter i den betydelse de används i denna studie men att utreda ”konsekvenser” är ett av syftena med textaktiviteten *förklaring* där det första steget i textaktiviteten är ”problem”.

En tolkning av formuleringen ”argumenterade text” kan leda tankarna till textaktiviteten *ställningstagande*. Dock är det inte klart om det är denna textaktivitet som passar bäst eftersom det inte framkommer något om att syftet är att påverka andras åsikter. För att ta reda på vilka konsekvenser ett eller flera problem kan få krävs det rimligen först att textaktiviteten *beskrivning* används där ett eller flera problem beskrivs med heltema och delteman. Sedan behöver textaktiviteten *förklaring* användas för att utreda ”konsekvenser” av problemet eller problemen. Uppgiftsformuleringen med kombinationen av ”problem” och de ”konsekvenser” de kan få skulle kunna antyda att det rör sig om negativa sidor av bedömning och de negativa följder dessa sidor kan få för olika parter. Emellertid framgår det inte att studenten ska värdera konsekvenserna och motivera varför de är negativa eller positiva och därigenom uttrycka och ange skäl för sin åsikt. På det sättet efterfrågar uppgiftsformuleringen inte textaktiviteten *ställningstagande*.

4.2.3. Textaktiviteter i skrivuppgift 3

Uppgiftsinstruktionerna till de tre frågorna i skrivuppgift 3 (hemtentamen, se bilaga 3) analyseras här tillsammans utifrån likheter och skillnader i textaktiviteter. Frågorna till hemtentamen är formulerade på följande sätt (figur 3):

Fråga 1 (politisk styrning):

Kommunaliseringen av skolan har genom åren fått mycket kritik. Redogör för denna kritik och argumentera utifrån kurslitteraturen huruvida den kan vara befogad.

Fråga 2 (bedömning):

Redogör för och diskutera vilken betydelse internationella och nationella utvärderingar har som en del av skolans styrning. Vilka problem och möjligheter ser du? Resonera med stöd från angiven kurslitteratur från temat utvärdering och bedömning.

Fråga 3 (läroplan):

Redogör kort för hur svenska läroplaner förändrats över tid. Gå sedan över till dagens läroplaner Lgr11, Gy11 – och resonera om varför de ser ut som de gör: varför finns just detta urval av kunskaper i dem? Hur styr läroplanen och kursplanerna undervisningen i ditt/dina ämnen? Kan du se spår av olika läroplansmodeller där? Ge gärna egna exempel och resonera med stöd i kurslitteraturen. Kom ihåg att ange referenser tydligt med författare, år och sida.

OBS! Besvara varje fråga i hemtentamen med utgångspunkt [i] relevanta referenser till olika texter i kurslitteraturen förutom till läroplanen! Följ APA-manualen och tänk på att ange sidhänvisning.

Figur 3. Utdrag ur instruktionen till skrivuppgift 3, (se fullständig instruktion i bilaga 3).

De tre frågorna i instruktionen är inte endast formulerade i frågeform utan även i uppmanings- och påståendeform. Alla tre frågorna innehåller uppmaningen ”Redogör”. Både fråga 2 och 3 uppmanar till att ”resonera” och fråga 2 använder även ”diskutera” i liknande betydelse. I fråga 2 ska studenten även ”Ge egna exempel”. Endast instruktionen till fråga 1 uppmanar till att ”argumentera”. För alla tre frågorna understryks det att de ska besvaras utifrån ”olika texter i kurslitteraturen förutom läroplanen”. Studenterna ska även följa ”APA-manualen” och ”ange sidhänvisning”. Några explicita textaktiviteter anges inte i uppgiftsinstruktionerna till hemtentamen.

Implicit uttrycks emellertid att studenten för samtliga tre frågor behöver använda kombinationer av textaktiviteter. Verbet ”Redogör” som inleder alla tre frågorna kan tolkas som att det uppmanar till att använda textaktiviteten *beskrivning* med syftet att delge fakta om temat för respektive fråga.

I fråga 1 uppmanas det även att ”argumentera utifrån kurslitteraturen huruvida den [=kritiken mot kommunaliseringen av skolan] kan vara befogad”. Verbet ”argumentera” skulle isolerat kunna tolkas som att textaktiviteten *ställningstagande* kan användas med syftet att påverka läsarens åsikt *antingen för eller emot*

kommunaliseringen genom att ange skäl i olika steg. Att det i denna tolkning knappast kan handla om studentens egen ståndpunkt visar avgränsningen ”utifrån kurslitteraturen”. Uppgiftsinstruktionen som helhet med tillägget ”huruvida den [=kritiken] kan vara befogad” visar emellertid att uppgiftens syfte snarare kan tolkas som att utreda om påståendena att kommunaliseringen har negativa konsekvenser är grundade eller inte. Det handlar alltså om att utreda *både* det som talar för *och* det som talar emot att kommunaliseringens konsekvenser kan värderas som negativa. Efter denna utredning kan studenten dra en slutsats om huruvida påståendena att konsekvenserna är negativa stämmer eller inte. Denna tolkning talar följaktligen för att textaktiviteten *förklaring* passar bäst.

Till skillnad från fråga 1 innehåller frågorna 2 och 3 inget verb som kan tolkas som att studenten kan använda textaktiviteten *ställningstagande*. I stället handlar frågorna om att utreda orsakssamband av olika slag vilket kan göras med hjälp av textaktiviteten *förklaring*. I fråga 2 uppmanas till att resonera eller diskutera om utvärderingars betydelse och vilka negativa konsekvenser (”problem”) och positiva konsekvenser (”möjligheter”) de leder till. I fråga 3 ska studenten resonera om orsaker till urvalet av innehållet i läroplanerna och styrdokumentens konsekvenser för undervisningen.

4.2.4. *Möjligheter och begränsningar gällande textaktiviteter*

Uppgiftsformuleringarna till skrivuppgift 1-3 anger inte explicit de benämningar på textaktiviteter som används i denna studie. Därför kan det antas att det inte förutsätts att studenterna känner till benämningarna. Studenterna har därigenom inte möjlighet att använda sig av de explicita benämningarna i sin tolkning av instruktionerna för vad de ska göra i sina texter. Det som uttrycks implicit i uppgiftsinstruktionerna behöver studenten tolka och omsätta i sin text med eller utan de möjligheter kunskap om dessa textaktiviteter kan innebära. Textaktiviteter kan användas som ”grundläggande verktyg” i skapandet av texter i högre utbildning (Holmberg 2015:15). Här används alltså inte detta gemensamma metaspråk om skrivande (Rose & Martin 2013:147) vilket kan ses som en begränsning för studenten.

De textaktiviteter som implicit uttrycks i skrivuppgift 1 är inte motsägelsefulla men för att diskutera för- och nackdelar krävs både *förklaring* med utredning av konsekvenser av samtliga fyra förhållningssätt och *ställningstagande* med åsikt både för- och emot förhållningssätten samt skäl som stöder åsikterna. Skrivuppgift 1 efterfrågar även textaktiviteten *beskrivning* och därför kan den text studenterna ska skriva ses som mycket komplex genre med en kombination av tre textaktiviteter, särskilt som det för studenterna kan vara den första skrivuppgiften på en högskolekurs i Sverige.

I skrivuppgift 2 kan formuleringen ”skriv en argumenterande text” skapa oklarhet om studenten kan använda textaktiviteten *förklaring* eller *ställningstagande*. Eftersom det emellertid inte står något om att konsekvenserna av olika problem ska värderas som positiva eller negativa eller att studenten ska ta någon ställning förväntas förmodligen snarare en resonerande eller diskuterande text med hjälp av textaktiviteten *förklaring* som utreder olika konsekvenser av ett problem.

I fråga 1 i skrivuppgift 3 kan de olika tolkningsalternativen av verbet ”argumentera” tillsammans med resten av uppgiftsinstruktionen komplicera valet av passande textaktivitet. Om studenten förväntas inta en egen ståndpunkt kan formuleringen ”huruvida” i stället för *i vilken grad* kritiken mot kommunaliseringen är berättigad leda till att det blir svårare att använda textaktiviteten *ställningstagande*. Enligt Miller m.fl. (2016:19) främjar nämligen ord som ”degree” (‘grad’) i uppgiftsformuleringar ”Argument” (‘argumenterande text’). På grund av uppgiftsformuleringen kan det i stället bli textaktiviteten *förklaring* där studenten utreder kurslitteraturens stöd *både* för *och* emot att kritiken av kommunaliseringen är berättigad. I fråga 1 reducerar även kravet på koppling till kurslitteraturen möjligheten för studenten att inta en egen ståndpunkt i frågan.

Det finns formuleringar i frågorna 2 och 3 i skrivuppgift 3 som möjligen skulle kunna föranleda studenten att använda textaktiviteten *ställningstagande*. Frågorna innehåller nämligen frågeformuleringar med du-tilltal ”Hur styr läroplanen och kursplanerna undervisningen i ditt/dina ämnen?”, ”Vilka problem och möjligheter ser du?” (fråga 2), ”Kan du se spår av olika läroplansmodeller där?” (fråga 3) och en uppmaning till studenten att använda sin egen erfarenhet ”Ge gärna egna exempel [...]” (fråga 3). Detta kan jämföras med exempel i Miller m.fl. (2016:17) på

frågeformulering med direkt tilltal och uppmaning till studenten att återge sin bild av kvinnosynen i en babylonisk lagtext som nämndes tidigare i uppsatsen. Det direkta tilltalet bidrog där till att studenterna skrev argumenterande texter. Att det i fråga 2 och 3 emellertid knappast kan tolkas som att studenten ska argumentera för en egen tes eller åsikt stöds av att studenten i båda frågorna uppmanas att resonera utifrån kurslitteraturen.

4.3. Textdisposition – Hur ska textaktiviteterna kombineras och ordnas?

I detta avsnitt redovisas vilka möjliga textdispositioner uppgiftsinstruktionerna efterfrågar. Det kan vara explicita anvisningar som visar studenten vilken uppbyggnad studentens text förväntas ha, dvs. i vilken kombination och i vilken ordning textaktiviteterna kan komma. Instruktionerna kan även genom sin formulering implicit uttrycka hur texten kan byggas upp. Instruktionerna kan på detta sätt innebära möjligheter eller begränsningar för studenten i skrivandet.

4.3.1. Textdisposition i skrivuppgift 1

Till skrivuppgift 1 uttrycker de skriftliga uppgiftsinstruktionerna implicit genom ordningsföljden i instruktionen på de tre punkter som ska behandlas en möjlig disposition i den text studenten ska skriva. Det innebär att textaktiviteterna *beskrivningar* av alla fyra modellerna (byråkratmodellen, den professionella modellen, marknadsmodellen och brukarmodellen) görs först, följt av *förklaringar* om hur modellerna kan appliceras på det tänkta fallet och till sist *ställningstaganden* om fördelar och nackdelar med de olika fyra modellerna. Principen för denna textdisposition skulle kunna åskådliggöras som i tabell 4:

Tabell 4. *Textdisposition utifrån de tre punkterna i uppgiftsinstruktionen till skrivuppgift 1.*

<i>Textdisposition med varje punkt för sig</i>	<i>Textaktiviteter (utifrån vad som explicit eller implicit framkommer i uppgiftsinstruktionen)</i>
”Definiera modellerna.” [= Definition av modell	Beskrivning av modell 1

1-4]	Osv. med <i>beskrivningar</i> av modell 2-4
” Diskutera hur fallet kan hanteras utifrån samtliga förhållningssätt, men kom ihåg att man inte får frånga regelverket.” [= Applicering av modell 1-4 på det aktuella fallet]	<p><i>Förklaring</i> med utredning av lösning på problemet utifrån modell 1</p> <p>Osv. med <i>förklaringar</i> med lösningar på problemet utifrån modell 2-4</p> <p><i>Förklaring</i> med utredning av konsekvenser av lösningen på problemet utifrån modell 1</p> <p>Osv. med <i>förklaringar</i> med konsekvenser av lösningarna av problemet utifrån modell 2-4</p>
” Diskutera för- och nackdelar med samtliga förhållningssätt med utgångspunkt i ditt resonemang och kurslitteraturen” [= Diskussion av för- och nackdelar med modell 1-4]	<p><i>Ställningstagande</i> med åsikt och skäl för en positiv konsekvens utifrån modell 1</p> <p><i>Ställningstagande</i> med åsikt och skäl för en negativ konsekvens utifrån modell 1</p> <p>Osv. med <i>ställningstaganden</i> med positiv och negativ konsekvens utifrån modell 2-4</p>

Denna tolkning av textdispositionen utifrån uppgiftsinstruktionens ordningsföljd på verben i fet stil med uppmaningar liknar Holmbergs (2006:144) tolkning av instruktionen i de nationella proven i svenska.

Till skillnad från de skriftliga instruktionerna ger de muntliga instruktionerna till skrivuppgift 1 både i videoklippen och under observationen av seminariet explicit information om möjliga dispositioner i studentens text. I skrivuppgiften ska studenterna göra tre ”saker”: de ska definiera fyra modeller, ”applicera dem på det här fallet” och diskutera för- och nackdelar med modellerna (videoklipp 1). Dessa tre saker motsvarar de tre punkterna i uppgiftsinstruktionen till skrivuppgift 1. För de studenter, som upplever att omfånget på maximalt två sidor inte räcker, ges information om en alternativ textdisposition som presenteras som ”tekniska knep” som studenterna kan använda ”för att få in så mycket text som möjligt på liten plats” (videoklipp 1). Om de tre sakerna tas upp var för sig i ordning (se tabell 4) kan texten

bli lång och därför beskriver läraren det som ”klokt att skriva ihop de här sakerna, att man först definierar modellen och sedan, i samma stycke kanske, diskuterar hur den appliceras i det här fallet och diskuterar på slutet där för- och nackdelar med den här modellen”. Det framgår även explicit att behandlingen av de tre sakerna för varje modell eventuellt kan utgöra ”samma stycke” i texten. Detta sätt att ”komprimera texten” gör enligt lärarens erfarenhet att texten blir kortare, se tabell 5:

Tabell 5. *Textdisposition utifrån de fyra modellerna i skrivuppgift 1.*

<i>Textdisposition med varje modell för sig</i>		<i>Textaktiviteter</i>
Stycke 1	Definition av modell 1 Applicerande av modell 1 på det aktuella fallet Diskussion av för- och nackdelar med modell 1	<i>Beskrivning</i> av modell 1 <i>Förklaring</i> med utredning av lösning på problemet utifrån modell 1 <i>Förklaring</i> med utredning av konsekvenser av lösningen på problemet utifrån modell 1 <i>Ställningstagande</i> med åsikt och skäl för en positiv konsekvens utifrån modell 1 <i>Ställningstagande</i> med åsikt och skäl för en negativ konsekvens utifrån modell 1
Stycke 2	Som ovan med definition, applicerande på det aktuella fallet och diskussion av för- och nackdelar utifrån modell 2	Som ovan med <i>beskrivning, förklaringar</i> och <i>ställningstaganden</i> utifrån modell 2
Stycke 3	Som ovan med definition, applicerande på det aktuella fallet och diskussion av för- och nackdelar utifrån modell 3	Som ovan med <i>beskrivning, förklaringar</i> och <i>ställningstaganden</i> utifrån modell 3
Stycke 4	Som ovan med definition, applicerande på det aktuella fallet och diskussion av för- och nackdelar utifrån modell 4	Som ovan med <i>beskrivning, förklaringar</i> och <i>ställningstaganden</i> utifrån modell 4

I tabell 5 som bygger på de muntliga instruktionerna i seminariet till skrivuppgift 1 och instruktionerna i de båda videoklippen är det till skillnad från textdispositionen i tabell 4 inte de tre punkterna i den skriftliga uppgiftsinstruktionen som står i fokus. Istället styrs textdispositionen av de fyra modellerna. Varje modell kan få ett stycke i studentens text där modellen ges en definition, appliceras på fallet som uppgiften bygger på och modellens för- och nackdelar diskuteras. Därefter går studenten över till att behandla nästa modell. De textaktiviteter som behövs återkommer alltså för varje modell vilket gör att textaktiviteterna varvas genom texten.

Denna information om två olika alternativ i textdispositionen presenteras även muntligt under det observerade seminariet till skrivuppgift 1.

4.3.2. *Textdisposition i skrivuppgift 2*

Instruktionerna till skrivuppgift 2 kan leda till två olika textaktiviteter, *beskrivning* av problem vid bedömning och *förklaringar* av konsekvenser av problem. Liksom för skrivuppgift 1 kan det ses som rimligt att studenten i sin text använder en dispositionsprincip där beskrivningen av ett problem kommer före förklaringen av en eller flera konsekvenser av problemet. Däremot framgår det inte hur många problem som ska beskrivas och inte heller om det ska gälla konsekvenser för samtliga områden ”elevernas lärande, lärarens undervisning, för skolan och för samhället i stort”. Liksom för skrivuppgift 1 innebär formuleringen av instruktionen till skrivuppgift 2 flera olika tänkbara textdispositioner beroende på vad skribenten väljer som dispositionsprincip. Exempelvis kan texten utgå ifrån alla problem tillsammans, vart problem för sig eller vart område som berörs av konsekvenserna av problemen för sig. I tabell 6-8 åskådliggörs dessa tre alternativ för textdisposition i skrivuppgift 2:

Tabell 6. *Textdisposition till skrivuppgift 2 med alla problem tillsammans.*

<i>Alternativ 1. Textdisposition med alla problem tillsammans</i>	<i>Textaktiviteter (utifrån vad som explicit eller implicit framkommer i uppgiftsinstruktionen)</i>
”problem som kan uppkomma för lärare när det gäller bedömning”	<i>Beskrivningar av alla problem</i>

”vad det [problemet/ problemen] kan få för konsekvenser för elevernas lärande, lärares undervisning och för skolan och samhället i stort”	<i>Förklaringar</i> med utredning av alla problemens konsekvenser för olika områden
---	---

I det första alternativet skulle studenten först kunna använda *beskrivningar* av alla olika problem vid bedömning och därefter använda *förklaringar* av konsekvenser av problemen för olika områden.

Som ett andra alternativ skulle studenten kunna välja en disposition som utgår ifrån vart problem för sig, tabell 7:

Tabell 7. *Textdisposition till skrivuppgift 2 med vart problem för sig.*

<i>Alternativ 2. Textdisposition med vart problem för sig</i>	<i>Textaktiviteter (utifrån vad som explicit eller implicit framkommer i uppgiftsinstruktionen)</i>
Problem 1	<i>Beskrivning</i> av problem 1
Konsekvens/konsekvenser av problem 1	<i>Förklaring</i> med utredning av problem 1:s konsekvens/konsekvenser för olika områden
Problem 2	<i>Beskrivning</i> av problem 2
Konsekvens/konsekvenser av problem 2	<i>Förklaring</i> med utredning av problem 2:s konsekvens/konsekvenser för olika områden
Som ovan med vart problem för sig	Som ovan med <i>beskrivning</i> av vart problem för sig
Som ovan med konsekvens/konsekvenser med vart problem för sig	Som ovan med <i>förklaring</i> med utredning av vart problems konsekvens/konsekvenser för olika områden

I det andra alternativet används först textaktiviteten *beskrivning* av vart problem för sig följt av textaktiviteten *förklaring* av en eller flera konsekvenser av detta problem för ett eller olika områden. För varje problem och konsekvenser vid bedömning studenten presenterar återkommer de båda textaktiviteterna vilket innebär att *beskrivningar* varvas med *förklaringar*.

Ett tredje alternativ skulle kunna vara att i stället utgå ifrån de områden som berörs av konsekvenserna, tabell 8:

Tabell 8. *Textdisposition till skrivuppgift 2 med berörda områden som utgångspunkt.*

<i>Alternativ 3. Textdisposition utifrån områden som berörs av konsekvenserna av problemet/problemen</i>	<i>Textaktiviteter (utifrån vad som explicit eller implicit framkommer i uppgiftsinstruktionen)</i>
Område 1 "elevernas lärande": Ett eller flera problem vid bedömning med konsekvens/konsekvenser för området elevernas lärande	<i>Beskrivning</i> av ett eller flera problem vid bedömning med konsekvens/konsekvenser för området elevernas lärande
Område 1: Konsekvens/er för "elevernas lärande"	<i>Förklaring</i> med utredning av ett eller flera problem vid bedömning med konsekvens/konsekvenser för området "elevernas lärande"
Område 2: "skolan": Ett eller flera problem vid bedömning med konsekvens/konsekvenser för området "skolan"	<i>Beskrivning</i> av ett eller flera problem vid bedömning med konsekvens/konsekvenser för området "skolan"
Område 2: Konsekvens/er för området "skolan"	<i>Förklaring</i> med utredning av ett eller flera problem vid bedömning med konsekvens/konsekvenser för området "skolan"
Område 3: "samhället i stort": Ett eller flera problem vid bedömning med konsekvens/konsekvenser för området "samhället i stort"	<i>Beskrivning</i> av ett eller flera problem vid bedömning med konsekvens/konsekvenser för området "samhället i stort"
Område 3: Konsekvens/er för området "samhället i stort"	<i>Förklaring</i> med utredning av ett eller flera problem vid bedömning med konsekvens/konsekvenser för området "samhället i stort"

I det tredje alternativet till textdisposition presenteras en *beskrivning* av ett eller flera problem vid bedömning med konsekvens/konsekvenser för ett av områdena följt av *förklaring* av konsekvenser för just detta område. Därefter följer vart område för sig med respektive *beskrivning* och *förklaring*. Liksom i andra alternativet för textdisposition varvas här de båda textaktiviteterna *beskrivning* och *förklaring* i texten.

4.3.3. *Textdisposition i skrivuppgift 3*

Uppgiftsinstruktionerna till de tre frågorna i hemtentamen innehåller delvis formuleringar som visar efterfrågad disposition i den text studenten ska skriva. I meningen som uttrycker vad som ska göras i fråga 1 kommer verbet ”Redogör” före verbet ”argumentera” vilket kan tolkas som en implicit uppmaning att först använda textaktiviteten *beskrivning* och därefter fortsätta med textaktiviteten *förklaring* alternativt *ställningstagande* beroende på hur studenten tolkat uppgiftsinstruktionen. Dispositionen i den förväntade texten skulle även kunna uppfattas som att studenten ska varva *beskrivningar* av olika typer av kritik mot kommunaliseringen med *förklaringar* eller *ställningstaganden* om huruvida respektive kritik är befogad eller inte.

I fråga 2 är det sannolikt svårare för en student att avgöra i vilken ordning textaktiviteterna ska komma eftersom verben ”Redogör för och diskutera” står tillsammans i uppgiftsinstruktionen. Att ”Redogöra” står före ”diskutera” kan eventuellt tolkas som att textaktiviteten *beskrivning* förväntas komma före *förklaring*. För en läsare kan det även vara viktigt att först få redogörelsen av utvärderingarnas betydelse för att sedan kunna förstå den följande diskussionen av denna betydelse. Det motsatta, att diskussionen kommer före redogörelsen skulle ur läsarperspektiv förmodligen göra diskussionen svår att förstå. Liksom i fråga 1 skulle även ett varvande av beskrivningar och förklaringar vara en möjlig tolkning av förväntad disposition.

Hemtentamens tredje fråga är mer explicit i sin formulering av den förväntade dispositionen i studentens text. Ordningföljden för innehållet i studentens text blir tydlig i formuleringen ”Redogör kort för hur svenska läroplaner förändrats över tid. Gå sedan över till dagens läroplaner [...] och resonera”. Här uttrycker uppgiftsinstruktionen genom adverbet ”sedan” att en kort textaktivitet *beskrivning* i form av en historisk överblick förväntas föregå flera *förklaringar* av orsakssamband. Att beskrivningen ska ha en kronologisk dispositionsprincip blir tydligt genom att läroplanernas förändring ”över tid” ska komma före ”dagens läroplaner”. Däremot är det oklart om den avslutande meningen med uppmaningen att ”ge egna exempel” och ”resonera med stöd i kurslitteraturen” ska komma i slutet av studentens text som

beskrivningar med följande förklaringar eller ska varvas med beskrivningarna och förklaringarna tidigare i texten.

4.3.4. *Möjligheter och begränsningar gällande textdispositionen*

Syftet med ”övningen” i skrivuppgift 1 är enligt läraren i de muntliga instruktionerna att visa ”hur olika utfallet kan bli beroende på vilken modell ni använder” och ”att ni förstår skillnader mellan alla modeller, för varje modell vilar på en individuell logik” (videoklipp 1). Studenterna ska alltså visa att de förstår skillnaderna mellan modellerna. Någon jämförelse av skillnaderna mellan modellerna efterfrågas emellertid inte i de skriftliga instruktionerna till skrivuppgift 1 vilket kan ses som en begränsning av studentens möjlighet att lösa uppgiften på ett förväntat sätt. En jämförelse av modellerna kan eventuellt vara lättare att göra med en textdisposition med varje sak/punkt i uppgiftsinstruktionen för sig (se tabell 4) där alla modellers för- och nackdelar presenteras tillsammans. Med den i videoklippen och på det observerade seminariet (se avsnittet Material) muntligt beskrivna alternativa textdispositionen med varje modell för sig (se tabell 5) kan det bli svårare att tydliggöra skillnaderna mellan modellerna.

Instruktionen till skrivuppgift 2 kan tolkas som att det finns flera olika textdispositioner vilket kan ses som en möjlighet för studenten att själv avgöra vilken textdisposition som kan passa. Däremot är instruktionen oklar när det gäller antalet problem med bedömning som ska beskrivas och om konsekvenserna ska gälla samtliga nämnda områden. Dessutom är det oklart om utgångspunkten för textdispositionen kan vara antingen problemen eller de områden konsekvenserna gäller. Det framgår inte heller i instruktionen om beskrivningarna av problemen och förklaringarna av konsekvenserna ska göras var för sig eller på något sätt varvas. Dessa olika oklarheter när det gäller textdispositionen kan inte endast ses som en möjlighet till frihet i textdisposition utan förmodligen även som en begränsning då det kan leda till inkonsekvenser i texten.

I instruktionen till fråga 3 i skrivuppgift 3 (hemtentamen) finns för textaktiviteten beskrivning delvis en explicit formulering som visar att den ska ha en kronologisk

dispositionsprincip i den historiska överblicken. Annars styrs textdispositionerna för de tre texterna som svar på de tre frågorna i hemtentamen implicit av ordningsföljden på de verb som används som uppmaningar i instruktionerna vilket kan ses som en möjlighet att utläsa textpositionen. Däremot framgår det inte alltid vilken kombination av textaktiviteter som efterfrågas och om de ska komma i en särskild ordning eller ska varvas i texten.

4.4. Sammanfattning av resultatet

I den undersökta kursen är antalet examinerande skriftliga uppgifter totalt sex, förutsatt att hemtentamens tre frågor räknas som tre separata skrivuppgifter. När det gäller studentens val av genre ger uppgiftsinstruktionernas benämningar ”den skriftliga inlämningsuppgiften”, ”hemtentamen” och liknande på de texter som studenterna ska skriva information om hur uppgifterna organiserats i kursen. Däremot erbjuder instruktionerna ingen explicit information om i vilken genre studenten förväntas skriva respektive text. Benämningen ”argumenterande text” i skrivuppgift 2 kan leda tankarna till någon form av genren debattartikel men en tolkning av uppgiftsinstruktionen i sin helhet visar att det snarare är någon form av utredande text som studenten ska skriva.

Uppgiftsinstruktionerna innehåller inga explicita benämningar av förväntade textaktiviteter som studenten kan använda i sin text. Vid en analys av instruktionerna utifrån textaktiviteternas olika syfte och steg (se avsnitt 3.3) framträder tre av de sex olika textaktiviteterna som möjliga grundläggande framställningsformer som studenten kan använda i de undersökta uppgifterna: *beskrivning*, *förklaring* och *ställningstagande*. Samtliga uppgifter efterfrågar utifrån analysen av uppgiftsinstruktionerna textaktiviteterna *beskrivning* och *förklaring* och endast skrivuppgift 1 även textaktiviteten *ställningstagande*. I ett par uppgifter är det trots användningen av verbet ”argumentera” och *du*-tilltal oklart om det verkligen är textaktiviteten *ställningstagande* som efterfrågas eftersom formuleringen i övrigt i dessa uppgiftsinstruktioner snarare tyder på textaktiviteten *förklaring*.

Samtliga textsorter som studenterna ska skriva är enligt analysen av uppgiftsinstruktionerna utifrån syfte och steg *komplexa genrer*, vilket innebär att de inte endast efterfrågar en enda textaktivitet utan fler textaktiviteter i kombination (se avsnitt 3.3). I de flesta skrivuppgifter är det en kombination av textaktiviteterna *beskrivning* och *förklaring* som efterfrågas som grundläggande framställningsformer. Särskilt komplex är genren i skrivuppgift 1 där även en tredje textaktivitet, *ställningstagande*, efterfrågas.

I vilken ordningsföljd innehållet i studentens texter förväntas komma framgår endast delvis explicit i en av de skriftliga uppgiftsinstruktionerna, hemtentamens fråga 3. Där ger formuleringen ”Gå sedan över till” en explicit instruktion om förväntad textdisposition i en del av studentens text genom en uppmaning till övergång från ett innehåll till ett annat. I övriga fem skriftliga uppgiftsinstruktioner kan förväntad textdisposition endast tolkas implicit utifrån den inbördes ordningen på uppgiftsinstruktionernas verb (*definiera, redogör, diskutera, resonera, argumentera* osv.) som uttrycker vad studenten ska göra i sin text. Det framgår inte vad i uppgiftsinstruktionerna som ska bilda utgångspunkt för studentens text (utifrån punkterna i uppgiftsinstruktionen eller styrmodellerna?, utifrån alla problemen tillsammans eller varje problem för sig eller de områden som berörs av konsekvenser? osv.). På detta sätt läggs valet av en utgångspunkt för textdispositionen som passar för att lösa skrivuppgiften över på studenten. Oklarheten i valet av utgångspunkt för skrivuppgifterna leder till olika alternativa textdispositioner. Textaktiviteterna kan antingen behöva användas i tur och ordning i studentens text eller varvas och användas i olika delar av texten.

Vid undersökning av även muntliga instruktioner i lärarens videoklipp och observationen av seminariet till skrivuppgift 1 framkommer ett mer explicit förslag på textdisposition. Där föreslås styrmodellerna som utgångspunkt för textdispositionen som ett sätt för studenterna att hålla sig inom den föreskrivna textlängden. Om den föreslagna textdispositionen även påverkar möjligheten för studenterna att visa att de förstår skillnaderna mellan styrmodellerna framgår däremot inte.

5. Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultatet i studien genom att jämföra med vad som framkommit i tidigare forskning när det gäller de möjligheter och begränsningar uppgiftsinstruktioner och utformandet av undervisningen kan erbjuda studenter i skrivandet av akademiska texter. Diskussionen fokuserar främst på aspekterna genre, textaktivitet och textdisposition men även andra relevanta aspekter av stöttnings av studenternas akademiska skrivande behandlas.

6.1. Genre och tidigare forskning

I uppgiftsinstruktionerna i undersökningen framgår det inte vilken genre som kan användas av studenten eftersom texterna betecknas utifrån deras roll i kursen (seminarieuppgift, inlämningsuppgift, hemtentamen, fråga) snarare än som den texttyp som förväntas. Det innebär att studenten utifrån genrebeteckningen inte ges någon hjälp med att anpassa sin texts register till läsarens förväntningar. Därmed är denna aspekt av undervisningen inte explicit och därmed inte stöttande (Hyland 2007:150; Miller m.fl. 2016:22) och en tydlig genrebeteckning kan inte användas som gemensamt metaspråk i kommunikationen med studenten om valet av genre (Rose & Martin 2013:147).

6.2. Textaktiviteter och tidigare forskning

Uppgiftsinstruktionerna innehåller inga explicit men flera implicit efterfrågade textaktiviteter. Verb som *redogör* och *diskutera* kan ge indirekta uppmaningar till att använda textaktiviteterna *beskrivning* och *förklaring* men eftersom dessa verb behöver tolkas utifrån resten av uppgiftsformuleringen ger verben i sig inte tillräckligt tydlig instruktion för den text studenten förväntas skriva. Verbet *argumentera* i hemtentamens fråga 2 efterfrågar vid beaktande av uppgiftsinstruktionen i övrigt inte textaktiviteten *ställningstagande* utan snarare textaktiviteten *förklaring* vilket visar att

sambandet mellan verb i uppgiftsinstruktionen och den förväntade textsorten är otydligt i likhet med resultatet i studien av Staf och Nord (2018:231).

De verb som är vanliga i uppgiftsinstruktioner kan räknas till allmänt skriftspråkliga ord som kan vara svåra och behöva resten av uppgiftsinstruktionen för att förstås rätt, särskilt för andraspråksstudenter (Lidman 2017:70). Ett annat exempel på allmänt skriftspråkliga ord är ”modeller” och ”förhållningssätt” i skrivuppgift 1 som kan behöva den språkliga kontexten för att det ska bli möjligt att förstå om orden ska tolkas som synonymer eller med olika betydelse. Eftersom kursen handlar om specifikt svenska företeelser som de lagar och styrdokument som gäller för det svenska skolsystemet kan även den ämnesmässiga kontexten i uppgiftsinstruktionen vara en utmaning för utländska studenter utan egna erfarenheter av den svenska skolan. Till skillnad från Lidmans (2017:70) exempel från provet i matematik är det emellertid svårt att ersätta de specifikt svenska företeelserna i uppgifterna eftersom kursinnehållet just är det svenska skolsystemet. Däremot kan lärarna i undervisningen rimligen inte förutsätta att alla studenter har samma svenska utbildningsbakgrund.

När det gäller textaktiviteten *ställningstagande* efterfrågas den implicit i skrivuppgift 1 genom uppmaningen att diskutera för- och nackdelar vilket förutsätter ställningstaganden till vad som är positiva respektive negativa konsekvenser med tillämpandet av olika modeller. Även om skrivuppgift 2 uppmanar till att skriva en ”argumenterande text” tyder resten av instruktionen snarare på en utredande text, genom att efterfråga en *förklaring* av konsekvenser. Detta innebär att olika delar av uppgiftsinstruktionen pekar åt olika håll när det gäller vilka textaktiviteter studenten kan använda. Om läraren förväntar sig en argumenterande text riskerar otydligheterna i uppgiftsinstruktionen i stället att leda till en utredande text på liknande sätt som i studien av Miller m.fl. (2016:20). Detta skulle kunna motverkas genom en explicit undervisning som behandlar skillnaderna mellan argumenterande och utredande texter (Miller m.fl. 2016:22).

6.3. Textdisposition och tidigare forskning

När det gäller textdisposition finns det i vissa implicita instruktioner för textdispositionen som ordningsföljden i uppgiftsinstruktionerna på verb som *redogör* och *diskutera*. I fråga 2 i skrivuppgift 3 görs ordningsföljden explicit med fraser som ”Gå sedan över till” vilket gör den förväntade textdispositionen tydlig. Särskilt explicit är alternativet för dispositionen i de muntliga instruktionerna i videoklippen och seminariet till skrivuppgift 1 med varje modell för sig (se tabell 5) där den föreslagna textdispositionen presenteras som ”tekniska knep” som möjliggör för studenten att komprimera texten och hålla sig inom det föreskrivna omfånget på sin text. Detta senare sätt att undervisa påminner om en dekonstruktion av en exempeltext vilket är ett exempel på explicit undervisning som kan vara stöttande, särskilt för andraspråksstudenter (Hyland 2007:154; Miller m.fl. 2016:22). Det kan emellertid vara en risk att valet av denna disposition där varje modell behandlas separat kan försvåra för studentens att diskutera för- och nackdelar med olika modeller och tydliggöra skillnaderna mellan modellerna för läsaren. Att explicitgöra och resonera kring av normer och konventioner kan vara en möjlighet för studenterna (Lennartson-Hokkanen 2016:179). Emellertid är frågan om explicitgörandet av dessa ”tekniska knep” för att hantera textens omfång även motsvarar de förväntningsnormer som lärarna har på en väl fungerande diskussion i studentens text.

Det ges i uppgiftsinstruktionerna ingen information om huruvida studenten ska skriva några rubriker eller någon inledning i sina texter. Med en text som saknar inledning där studenten presenterar den valda dispositionen för det som ska avhandlas förstår läsaren först efter läsningen av hela texten vad som behandlas i texten. En inledning som signalerar textens disposition beskrivs i Apelgren och Holmberg (2018:16) som utmärkande för en text med logisk struktur som motsvarar förväntningarna på en akademisk text. En uppmaning i uppgiftsinstruktionen att skriva en inledning med en metatext som presenterar hur texten är uppbyggd och vad den innehåller skulle kunna vara en möjlighet för studenten att få en översikt över dispositionen och innehållet i sin text och även kunna underlätta förståelsen för läsaren. Detta kan ses som särskilt viktigt med tanke på att det finns alternativa

dispositioner för det som ska avhandlas och det därmed inte är självklart för läsaren hur textens innehåll är disponerat.

Det finns inte heller något som uttrycker att studenterna ska ha en avslutning på sina texter vilket kan bero på att det avslutande steget slutsats eller slutkläm saknas i textaktiviteterna *förklaring* respektive *ställningstagande*. Det kan innebära att den som läser studentens text kan få svårt att avgöra vad studenten ser som det viktigaste i sin text eller vilken åsikt studenten har i frågan som behandlas. Uppgiftsinstruktionerna uttrycker inte heller att någon avslutande jämförelse ska göras även om det exempelvis i skrivuppgift 1 i de muntliga instruktionerna uttrycks att det förväntas att studenterna ska visa att de förstått skillnader mellan olika modeller. Även en fungerande avslutning är viktigt för en logisk textstruktur (Apelgren & Holmberg 2018:16). Rubriker, inledningar och avslutningar som en möjlighet att skapa god textuppbyggnad är även en förväntningsnorm som uttrycks av gymnasielärarna i studien av Blomqvist m.fl. (2016:10).

Kravet på koppling till kurslitteratur är något som uppgiftsinstruktionerna i denna undersökning har gemensamt med det fokus på källanvändning som ligger till grund för gymnasielärares didaktiska beslut i Blomqvist m.fl. (2016:14). Var och en av uppgiftsinstruktionerna innehåller uppmaningar att använda källorna (se bilagorna 1-3). Detta görs både i uppgiftsinstruktionerna och i kringinformationen om uppgiftsupplägget. Ett exempel är skrivuppgift 1 (se bilaga 1) där uppgiftsupplägget har följande information: ”Kom ihåg att du tydligt ska referera till kurslitteraturen på ett korrekt och konsekvent sätt. Använd APA [internetlänk] **OBS!** Använd **alltid** sidhänvisning!”. I uppgiftsinstruktionen uppmanas att ”Utgå från kurslitteraturen”, ”med utgångspunkt i ditt resonemang och kurslitteraturen” och ”relaterar tydligt till litteraturen”. Källanvändningen betonas även i videoklipp 2. Detta skulle kunna ses som en möjlighet att förstå de allmänt akademiska orden *referera*, *utgå*, *med utgångspunkt i* och *relatera* lättare på grund av användningen av olika ord med liknande betydelse. Samtidigt visar det emellertid att kringinformationen i beskrivningen av uppgiftsupplägget är betydelsefull för förståelsen av uppgiftsinstruktionen (Lidman 2017:70). Fokus på källtexterna skulle även kunna ses som begränsande för studentens möjlighet att inta en egen position i texten och uppgiftsinstruktionerna kan ses som långt från universitetslärares förväntningar på

argumenterande texter och eget ställningstagande i uppgifterna i exemplen från studien av Miller m.fl. (2016). Tvånget att utgå från kurslitteraturen skulle kunna utgöra en särskilt stor utmaning för andraspråksstudenter eftersom dessa enligt Staaf (2015:113) tenderar att skriva närmare det självbiografiska jaget och inte uttrycka hållning på det förväntade distanserade sättet.

I de muntliga instruktionerna i videoklipp 1 till skrivuppgift 1 ges emellertid en möjlighet att ta med egna argument: ”antingen så argumenterar ni själva för för- och nackdelar för samtliga fyra modeller eller också läser ni i litteraturen där man kan hitta diskussion om för- och nackdelar runt de fyra modellerna” (videoklipp 1).

En möjlighet till ”spaces for reflection and dialogue” (Eklund Heinonen & Lennartson-Hokkanen 2015:49) kan ses i det tvådelade upplägget av seminariet till skrivuppgift 1 där studenterna i smågrupper och i helgrupp tillsammans med läraren diskuterade innehåll och textdisposition av version 1 av sin text och hade möjlighet att göra förbättringar inför inlämningen av slutversionen av sin text. Kursupplägget med endast sex dagar med fysiska träffar under terminen kan däremot ha reducerat möjligheterna för lärarna att skapa tillfällen för reflektion och dialog. Ämnesinnehållet i skrivuppgift 2 förbereddes i diskussionsforum på lärplattformen (se bilaga 2) vilket kan ses som ett sätt att kompensera för de få kursträffarna och de begränsade möjligheterna för studenterna till interaktion med varandra.

Lärarens muntliga beskrivning av olika lösningar för textdispositionen i skrivuppgift 1 är inte lika explicit som en dekonstruktion av en exempeltext men är en form av explicit undervisning som kan ses som stöttande för studenternas skrivande (Miller m.fl. 2016:22; Hyland 2007:158; Rose & Martin 2013:147).

Sammantaget kan det ses som att graden av explicitet i de sex undersökta uppgiftsinstruktionerna när det gäller genre, textaktiviteter och textdisposition kan behöva öka för att erbjuda särskilt flerspråkiga studenter stöttning. Lärarnas stöttning kan även ha en maktgivande funktion för studenterna (Hyland 2007:154). På så sätt kan undervisningen förhoppningsvis i högre utsträckning bidra till breddat deltagande.

6.4. Fortsatt forskning

I en eventuell framtida studie skulle materialet kunna utvidgas med en analys av studenttexternas innehåll och disposition och en jämförelse med uppgiftsinstruktionerna. Även länkningen mellan lärandemål, uppgiftsinstruktioner och bedömningar av studenttexter kan vara en möjlig utvidgning av analysen och materialet. Materialet och metoderna skulle emellertid i så fall ha begränsningen att det inte skulle gå att fastställa något säkert orsakssamband mellan uppgiftsinstruktionens formulering och studenttextens innehåll och disposition eftersom flera olika andra faktorer kan påverka studenttexten. Även kompletterande metoder som intervjuer med studenter och lärare om uppgiftsinstruktionerna och studenttexterna kan ge fler perspektiv och förändra bilden. Denna studie har även visat att muntliga instruktioner kan vara särskilt explicita och därför skulle även observationer av seminarier och handledningssamtal vara intressanta.

Litteraturförteckning

- Alvehus, Johan 2013. *Skriva uppsats med kvalitativ metod. En handbok*. Stockholm: Liber.
- Apelgren, Britt-Marie & Per Holmberg (2018). *På spaning efter progression. En studie av textstruktur i gymnasieelevers uppsatser på svenska och engelska*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3894>
- Blomqvist, Per, Viveca Lindberg & Gustaf B Skar 2016. Vad behöver eleverna undervisning i för att utveckla sitt skrivande? Förväntningsnormer och didaktiska beslut i svensklärares bedömningssamtal. I: Blomqvist, Per 2018. *Samtal om skrivbedömning. Lärares normer, beslut och samstämmighet*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet: Institutionen för språkdidaktik.
- Eklund Heinonen, Maria & Ingrid Lennartson-Hokkanen 2015. Scaffolding strategies: Enhancing L2 students' participation in discussions about academic texts. I: *Journal of Academic Writing*. Vol. 1. No 1. Spring 2015, S. 42-51.

Hämtat 22 juni 2020 från

<https://publications.coventry.ac.uk/index.php/joaw/article/view/157>

Göteborgs universitet 2016a. *Policy för breddad rekrytering och breddat deltagande*. Hämtat 15 juni 2020 från

https://medarbetarportalen.gu.se/digitalAssets/1593/1593004_policy-f--r-breddad-rekrytering-och-breddat-deltagande-160920.pdf

Göteborgs universitet 2016b. *Handlingsplan för breddad rekrytering och breddat deltagande*. Hämtat 15 juni 2020 från

https://medarbetarportalen.gu.se/digitalAssets/1593/1593158_handlingsplan-f--r-breddad-rekrytering-och-breddat-deltagande-160920.pdf

Halliday, Michael & Christian Matthiessen 2014. *Halliday's introduction to functional grammar*. New York: Routledge.

Halliday, Michael & Christian Matthiessen 2004. *An introduction to functional grammar*. London: Hodder Education.

Holmberg, Per 2015. Text, språk och lärande. Introduktion till genrepedagogik. I: Olofsson, Mikael (red.). *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. 2 uppl. Stockholm: Liber. S. 13-27.

Holmberg, Per 2006. Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I: Lindberg, Inger & Karin Sandwall (red.). *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola. Rapport från nordisk konferens den 7-8 oktober 2005 i Göteborg*. (Rapporter om svenska som andraspråk 7.) Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk.

Holmberg, Per & Anna-Malin Karlsson 2006. *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Hyland, Ken 2007. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*. 16. S. 148-164. Hämtat 22 juni 2020 från

<https://www-sciencedirect-com.ezproxy.ub.gu.se/science/article/pii/S1060374307000495>

Larsson, Lina 2018. *Det tar dubbelt så lång tid. Flerspråkiga förskollärostudenters erfarenheter av akademiskt skrivande*. Kandidatuppsats. Göteborgs universitet:

Institutionen för svenska språket. Hämtat 17 juni 2020 från

<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/57006>

- Lennartson-Hokkanen, Ingrid 2016. *Organisation, attityder, lärandepotential. Ett skrivpedagogiskt samarbete mellan en akademisk utbildning och en språkverkstad*. Doktorsavhandling. (Stockholm Studies in Scandinavian Philology, New series 63) Stockholms universitet: Institutionen för svenska och flerspråkighet.
- Lidman, Carolina 2017. Räkna med svenska som andraspråk – ett andraspråksperspektiv på nationella prov i matematik. Magisteruppsats. Göteborgs universitet. Institutionen för svenska språket. Hämtat 22 juni 2020 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/55270/1/gupea_2077_55270_1.pdf
- Miller, Ryan T., Thomas D. Mitchell & Silvia Pessoa 2016. Impact of source texts and prompts on student's genre uptake. I: *Journal of Second Language Writing*. Nr 31. Sid. 11-24. Hämtat 22 juni 2020 från <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.ub.gu.se/science/article/pii/S1060374316300017>
- Rose, David & J.R. Martin 2013. *Skriva, läsa, lära*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Statistiska centralbyrån (SCB) 2019. *Högskolenybjörjare och doktorandnybjörjare under 65 år läsårerna 2009/10-2018/19 efter svensk bakgrund, studienivå och kön*. Publicerat 27 mars 2019. Hämtat 17 juni 2020 från <https://www.scb.se/hitta-statistik/>
- Staaf, Patricia 2015. *Som man frågar får man svar. Andraspråksstudenter möter lärares krav i hemtentor*. Licentiatavhandling. Linnéuniversitetet och Malmö högskola. Hämtat 22 juni 2020 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:808854/FULLTEXT02.pdf>
- Staf, Susanne & Andreas Nord 2018. Geografi- och historieämnenas literacy på prov. En kritisk analys av literacyförväntningarna i två nationella prov för samhällsorienterande ämnen för årskurs 9. I: Wojahn, Daniel, Charlotta Seiler Brylla & Gustav Westberg (red.), *Kritiska text- och diskursstudier*. Text- och samtalsstudier från Södertörns högskola 6. Huddinge: Södertörns högskola. S. 217-249. Hämtat 22 juni 2020 från <http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1189343/FULLTEXT01.pdf>
- UHR 2015. *Strategisk plan för främjande av breddad rekrytering till högskolan och motverkande av diskriminering inom högskolan – bilaga*. Stockholm:

Universitets- och högskolerådet. Hämtat 15 juni 2020 från

https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/lika-mojligheter/uppdrag---breddad-rekrytering/framjande-strategisk-plan-gd-beslut-bilaga.pdf

Bilaga 1. Instruktioner till skrivuppgift 1 (seminarium 3)

Seminarium 3: Om styrningen av skolan.

Seminarieuppgiften är tvådelad:

1. **Skriv en inlämningsuppgift enligt instruktionerna nedan.** Texten ska omfatta två A4-sidor förutom litteraturlistan (1,5 i radavstånd, 12 punkter). Ladda upp din inlämning i mappen "Inlämningsuppgift" --> "Seminarium 3- Inlämning 1". Deadline för inlämning 1 är [...].

Under seminariet diskuterar vi den aktuella problematiken och generella kommentarer till inlämningarna ges. Tanken är att du som student ska fördjupa ditt lärande och få möjlighet att utifrån dessa insikter förbättra din inlämningsuppgift inför den slutgiltiga inlämningen.

2. **Efter seminariet gör du ändringar i din text** utifrån de insikter som gjorts under seminariet. Den slutgiltiga texten lämnas senast [...]. Den laddas upp i mappen "Seminarium 3" --> "Seminarium 3- Slutgiltig inlämning". Denna inlämning examineras därefter. Kom ihåg att du tydligt ska referera till kurslitteraturen på ett korrekt och konsekvent sätt. Använd APA!
Se: <http://www.> [...]. **OBS!** Använd **alltid** sidhänvisning!

Beskrivning av uppgiften

Fredriksson skriver om fyra olika styrmodeller när det gäller skolan: den byråkratiska modellen, den professionella modellen, marknadsmodellen och brukarmodellen. Modellerna bygger på olika regel- och normsystem vilket innebär att lärarens roll kan se ut på olika sätt beroende på vilken modell som följs. Det här seminariet handlar om lärarens roll och agerande utifrån de olika modellerna. I en viss given situation kan läraren ha olika förhållningssätt i sin roll som tjänsteman, även om man aldrig får frångå regelverket.

Läs igenom fallet nedan och fundera över hur du skulle agera beroende på vilket förhållningssätt (byråkratiskt, professionellt, marknadsstyrt, brukarorienterat) du utgår ifrån. Hur skulle din roll som lärare bli om du exempelvis agerar utifrån ett byråkratiskt förhållningssätt?

Utgå från kurslitteraturen och skriv om följande:

- **Definiera** modellerna.
- **Diskutera** hur fallet kan hanteras utifrån **samtliga** förhållningssätt, men kom ihåg att man inte får frångå regelverket.
- **Diskutera för- och nackdelar med samtliga förhållningssätt** med utgångspunkt i ditt resonemang och kurslitteraturen.

Det är viktigt att du relaterar tydligt till litteraturen och visar att du förstår modellerna.

Fallet: *Besök av RFSL*

På den skola där ni är verksamma planerar man ett besök av RFSL (Riksförbundet för homosexuellas, bisexuellas, transpersoners och queeras rättigheter) i samband med sex- och samlevnadsundervisning. Religiösa grupper bland föräldrarna protesterar kraftigt eftersom de anser att det är oförenligt med deras respektive religioner att framställa homosexualitet utan att samtidigt fördöma det. Ni som är lärare vid skolan utses av rektor till arbetsgrupp för att belysa och lösa problematiken.

Bilaga 2. Instruktioner till skrivuppgift 2 (seminarium 5)

Instruktioner

Seminarium 5 – Diskussionsseminarium på [...]. Behandling av bedömning i förhållande till styrdokument och forskning (föreläsning 7).

Detta är ett avslutande seminarium på [...]. Forumet är öppet från [...] till och med [...].

Utifrån litteraturen samt föreläsningar ska studenterna i förväg in **två** diskussionsfrågor på [...] som de tycker är intressanta. Under seminariet gör samtliga minst två inlägg var utifrån kurslitteratur och föreläsning.

Seminarieledare på [...]

Vi ser fram emot att ta del av era diskussioner på [...]!
[...]

Instruktioner för den skriftliga inlämningsuppgiften

Utifrån kurslitteraturen, skriv en argumenterande text om problem som kan uppkomma för lärare när det gäller bedömning och vad det kan få för konsekvenser för elevernas lärande, lärares undervisning och för skolan och samhället i stort? Texten ska omfatta mellan 1- 2 A4-sidor förutom litteraturlistan (1,5 i radavstånd, 12 punkter).

Den skriftliga inlämningen laddas upp på [...] i inlämningsmappen för Seminarium 5 **senast den [...] klockan 17:00.**

Instruktioner för diskussionsseminarium på [...]

Ladda upp dina frågor:

1. När du är inne i [...] -aktiviteten för kursen [...] finns det en meny på vänstersidan där du hittar fliken projektgrupper. När du klickar på den så kommer du få upp en ny vy med flikar högst upp. Klicka på fliken "Mina projektgrupper" för att få upp de projektgrupper som du är medlem i.
2. Klicka sedan på namnet på gruppen som heter "Seminarium 5- grupp XX". Istället för XX kommer det stå namnet på din projektgrupp för seminariet. Du kommer nu att komma till en ny vy och högst upp i högra hörnet ser du två ord som är blåa och understrukna "projektgruppens Diskutera". Klicka på den för att komma

till en ny vy.

3. När du väl är inne i diskutera ser du att det finns ett discussionsforum som heter "Seminarium 5". Klicka på den och sedan klicka på det ämne som heter "Seminarium 5".

4. När du väl är inne här så finns det ett inlägg längst upp av studieadministratören [...].

För att lägga in dina två frågor klickar du på "Besvara" på [...] inlägg. Även om andra studenter har lagt upp frågor så klickar du på [...] inlägg högst upp för att ladda upp dina frågor. [...] Den politiska och samhällsliga styrningen av skolsystemet. [...] – 7,5 högskolepoäng

Diskutera den fråga du valt ut:

1. Gå in i projektgruppens diskutera, på samma ställe som du laddade upp dina två frågor. Se steg 1-3 under rubriken "Ladda upp dina frågor".

2. Leta upp en fråga i forumet som du vill diskutera och klicka diskutera på den personens inlägg för att börja diskutera just den frågan. Om någon redan har börjat diskutera den frågan och du vill kommentera på någon annans kommentar på den frågan kan du klicka på besvara på din medstudents kommentar.

Bilaga 3. Instruktioner till skrivuppgift 3 (hemtentamen fråga 1-3)

Den politiska och samhälleliga styrningen av skolan, [...]

Instruktioner för

hemtentamen

Läs noga igenom instruktionerna innan du besvarar tentan.

- Hemtentan ska besvaras individuellt. Tänk på att din text granskas i URKUND.
- Hemtentamen innehåller tre frågor. Tänk på att ange ditt namn överst på varje sida i dokumentet. Svaret på frågan får omfatta **5000-7000 tecken** inklusive blanksteg (detta motsvarar ungefär en och en halv till två sidor) **per fråga**. Notera att antal tecken är detsamma oavsett typsnitt, radavstånd et c...☺
- Svaret på tentan ska laddas upp på [...] **senast kl. 17.00**, den [...] avsedd mapp under ”innehåll” (på samma ställe där ni har lämnat in era skriftliga uppgifter till seminarierna). Använd helst PDF-format.
- Det är viktigt att du genomgående refererar till den relevanta litteraturen i ditt svar. Det går bra att referera till föreläsningarna, men det gäller framförallt om föreläsaren har sagt något som inte finns i litteraturen. Du måste alltså även hänvisa till litteraturen direkt och inte enbart hänvisa till vad föreläsaren har sagt om litteraturen. Glöm inte att du ska ha med en referenslista där du anger all litteratur som du har använt i ditt svar. Observera att referenslistan inte räknas in i det maximala teckenantalet.
- Du får inte använda tidigare egna texter i svaret utan att väsentligen arbeta om textens formuleringar.
- Har du frågor som rör hemtentan, kontakta kursledare [...] via e-mail, men enbart om det är viktigt och enbart om det är frågor som rör exempelvis oklarheter när det gäller inlämning, inte om innehållet.
- **Glöm inte att fylla i kursutvärderingen som finns på [...]**! Era åsikter är viktiga för att vi ska kunna veta vad i kursen som fungerar bra och vad som fungerar mindre bra!
- **Betygskriterier**
Hemtentamen betygsätts av seminarieledarna.

Följande betygskriterier gäller:

Respektive fråga

Respektive fråga betygssätts med betygen VG (väl godkänd), G (godkänd) eller U (underkänd).

Hela tentamen

För betyget VG (väl godkänd) på hela tentamen krävs VG på två av tre frågor (samt godkänt på den tredje frågan). För betyget G (godkänd) på hemtentan krävs betyget G på samtliga tre frågor. För betyget U (underkänd) på hemtentan krävs U på minst två frågor. Studenten ska då besvara alla frågor i omtentamen. Vid betyg U på en fråga (och övriga frågor bedöms som minst G) ska studenten endast svara på motsvarande fråga i omtentamen.

För mer information om betygskriterier, se kursguiden. Omhemtentamen anordnas senare, se [...].

FRÅGOR

Fråga 1 (politisk styrning):

Kommunaliseringen av skolan har genom åren fått mycket kritik. Redogör för denna kritik och argumentera utifrån kurslitteraturen huruvida den kan vara befogad.

Fråga 2 (bedömning):

Redogör för och diskutera vilken betydelse internationella och nationella utvärderingar har som en del av skolans styrning. Vilka problem och möjligheter ser du? Resonera med stöd från angiven kurslitteratur från temat utvärdering och bedömning.

Fråga 3 (läroplan):

Redogör kort för hur svenska läroplaner förändrats över tid. Gå sedan över till dagens läroplaner Lgr11, Gy11 – och resonera om varför de ser ut som de gör: varför finns just detta urval av kunskaper i dem? Hur styr läroplanen och kursplanerna undervisningen i ditt/dina ämnen? Kan du se spår av olika läroplansmodeller där? Ge gärna egna exempel och resonera med stöd i kurslitteraturen. Kom ihåg att ange referenser tydligt med författare, år och sida.

OBS! Besvara varje fråga i hemtentamen med utgångspunkt relevanta referenser till olika texter i kurslitteraturen förutom till läroplanen! Följ APA-manualen och tänk på att ange sidhänvisning.

Lycka till!