



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Perspektiv på skrivande, skrivundervisning och skrivbedömning

En innehållsanalys av styrdokument och nationella prov



Hanna Karlgren & Sofia Vilhelmsson
Speciallärarprogrammet, inriktning mot
språk-, skriv- och läsutveckling

Hanna Karlgren och Sofia Vilhelmsson
Uppsats/Examinationsarbete: 15P
Kurs: SLS 601
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT 2020
Handledare: Ann-Katrin Swärd
Examinator: Elisabet Öhrn

Nyckelord: skrivdiskurser, skrivundervisning, skrivbedömning, constructive alignment, *high stakes*-prov, *washback*-effekt, narrowing of the curriculum

Abstract

Det övergripande syftet med denna studie var att undersöka vilka skrivdiskurser som finns representerade i de nationella styrdokument som styr undervisningen samt om dessa skrivdiskurser också finns representerade i de nationella bedömningsstödet som används för kunskapsbedömning av skrivförmågan. Därmed är det möjligt att fastställa om det finns en tydlig koppling, *constructive alignment*, mellan de styrdokument som styr skrivundervisningen och de nationella bedömningsstödet som används vid kunskapsmätning och bedömning av skrivförmågan.

För denna studie var den kvalitativa innehållsanalysen en lämplig metod. Vid en innehållsanalys kategoriseras systematiskt återkommande teman i det material som studeras. Kodning, som är ett viktigt steg i en innehållsanalys, innebär i vår studie att vi samlade in alla meningsenheter, dvs. ord, fraser eller kluster av ord, förknippade med ordstammen *skriv* samt ordstammen *text* i de aktuella dokumenten. För att sortera i empirin använde vi Ivaničs (2004) analytiska ramverktyg, då de kodade meningsenheterna kategoriserades i någon av analysverktygets sex skrivdiskurser: *färdighetsdiskursen*, *kreativitetsdiskursen*, *processdiskursen*, *genrediskursen*, *diskursen om sociala praktiker* samt *den sociopolitiska diskursen*.

Vår undersökning visar att samtliga skrivdiskurser finns representerade i kursplanen när den läses i sin helhet. Däremot saknas det en tydlig koppling mellan syftesbeskrivningen, det centrala innehållet och kunskapskravet. När uppgiftsinstruktionen och den tillhörande bedömningsmatrisen till det nationella provet analyseras i sin helhet finns endast färdighetsdiskursen, genrediskursen och diskursen om sociala praktiker tydligt representerade. Processdiskursen får betydligt mindre utrymme och kreativitetsdiskursen och den sociopolitiska diskursen saknas helt. Också kopplingen mellan uppgiftsinstruktionen och det centrala innehållet framstår som otydlig, även om vi tar i beaktande att uppgiftsinstruktionen även kan kopplas till ämnets syfte. Det är därtill tydligt att skrivdiskurserna i kunskapskravet inte fullt ut motsvaras av skrivdiskurserna i bedömningsmatrisen. När det nationella bedömningsstödet som används vid kunskapsmätning och bedömning av skrivförmågan analyseras, framträder också en mycket tydlig tendens. Det är de skrivdiskurser som anses mer mätbara som faktiskt bedöms i det nationella provet, huvudsakligen genrediskursen och färdighetsdiskursen.

A Word after a Word after a Word is Power
-Margaret Atwood

Innehåll

1. Inledning	6
1.1 Bakgrund.....	7
1.2 Syfte och forskningsfrågor.....	9
2. Litteraturgenomgång	9
2.1 Skrivteori och skrivundervisning ur ett historiskt perspektiv.....	9
2.2 Styrdokument.....	10
2.3 Skolverkets statistik.....	12
3. Tidigare forskning	12
3.1 Studier av skrivande, skrivutveckling och skrivundervisning.....	12
3.2 Bedömning av skrivförmågan.....	14
3.3 Konsekvenser av <i>high stakes</i> -prov.....	15
4. Teoretiska utgångspunkter	16
4.1 Diskursteori	16
4.2 Ivaničs diskursanalytiska ramverk.....	17
4.3 Skrivdiskurser.....	18
5. Metod, material och analysverktyg	21
5.1 Undersökningens design.....	21
5.2 Urval.....	21
5.3 Genomförande.....	22
5.4 Metod för analys av materialet.....	23
5.5 Studiens trovärdighet och tillförlitlighet.....	24
5.6 Etiska ställningstaganden.....	25
6. Resultat	25
6.1 Representation av skrivdiskurserna i styrdokumentet.....	25
6.2 Representation av skrivdiskurserna i bedömningsstödet.....	30
6.3 Koppling mellan styrdokument och bedömningsstöd.....	32
7. Diskussion	33
7.1 Resultatdiskussion.....	33
7.2 Metoddiskussion.....	37
7.3 Studiens kunskapsbidrag.....	37
7.4 Förslag till vidare forskning.....	38
Referenser	39
Bilagor	43

Förord

Att uttrycket “Desperate Times Call for Desperate Measures” tillskrivs Hippocrates, den moderna läkekonstens fader, kan ju i dessa pandemiska tider anses passande, särskilt då uttrycket i sin ursprungliga form lyder “For extreme diseases, extreme methods of cure, as to restriction, are most suitable” (The Aphorisms of Hippocrates, 400 f.kr.). Vi har naturligtvis, precis som alla andra, varit tvungna att anpassa oss till Folkhälsomyndighetens rekommendationer och restriktioner denna höst, 2020, som i historieböckerna kommer att beskrivas som en modern apokalyps, även om utgången fortfarande är oviss och vi sätter vår tilltro till dagens moderna läkarvetenskap. De extrema omständigheterna har resulterat i distansstudier och att vi, trots att detta examensarbete har två författare, i stor utsträckning har varit utlämnade till att arbeta var och en för sig. Samarbetet har naturligtvis underlättats av att vi har skrivit i ett gemensamt dokument och att vi genom oräkneliga telefonsamtal har kunnat prata oss samman och diskutera gemensamma frågeställningar, empiri och resultat. Vi har dock delvis haft olika ingångar och våra arbetsprocesser ser olika ut.

Hanna har skrivit inledning och litteraturgenomgång. Tidigare forskning har eftersökts gemensamt och sammanställningen är en produkt av gemensamma diskussioner. Hanna har dock även fördjupat sig i forskning om skrivbedömning och konsekvenserna av *high stake*-prov. Sofia har tagit det huvudsakliga ansvaret för att skriva avsnittet om skrivdiskurserna medan Hanna har tagit det huvudsakliga ansvaret för att skriva avsnittet om metod, material samt analysverktyg. Analysarbetet har genomförts såväl gemensamt som enskilt och har därefter sammanställts i ett gemensamt dokument. Därefter skrevs resultatavsnittet huvudsakligen gemensamt, medan den avslutande diskussionen har skrivits av Hanna. Vi har gemensamt tagit ansvar för att bearbeta texten i sin helhet, och vi upplever att vi trots omständigheterna har haft stort utbyte av vårt samarbete.

Avslutningsvis vill vi rikta ett stort tack till vår handledare Ann-Katrin Swärd.

Vid pennan,

Hanna Karlgren och Sofia Vilhelmsson

1 Inledning

Att arbeta som lärare inom den svenska grundskolan är ombytligt, intensivt, berikande, ibland uttröttande och ofta utmanande. Det går knappt en dag utan att det kommer nya larmrapporter. Nationella och internationella studier visar att kunskapsnivåerna hos eleverna sjunker, lärare ägnar mer tid åt administration än åt undervisning och elever beskrivs inte sällan som respektlösa och omotiverade. Omfattande, och i sammanhanget frekventa, utbildningsreformer och genomgripande samhällsförändringar uppges ofta ligga bakom denna utveckling. Förklaringen söks också i styrdokument, i undervisningen och hos den enskilda eleven (Skolverket, 2009).

Att lära sig läsa och skriva torde vara en oomtvistlig demokratisk rättighet. Trots detta är problemet med en sviktande läs- och skrivförmåga hos eleverna ett ständigt aktuellt ämne i debatten om den svenska skolan (Malmström, 2017). Denna debatt är inte på något vis onyanserad, utan åsikterna går isär huruvida svenska elever verkligen blir allt sämre på att läsa och skriva. Vi lever i en föränderlig värld och med världens föränderliga villkor ändras också villkoren för vår kommunikation. Den moderna teknologin erbjuder emellertid inte bara andra möjligheter att kommunicera, den förändrar sannolikt också våra kommunikationsmönster.

Perhaps reading is now drifting out to the Internet sea to fish for fragments, quotes, and links. As a result, writing is changing into those loose and grey phrases, lifeless, always filled with errors. That's why the new paragraphs that are being written seem like zombies (Jiménez & Corral, 2012, s. 256).

Läs- och skrivundervisning, liksom läs- och skrivsvårigheter, används ofta i samma kontext och som enhetliga begrepp, men det är framför allt läsning, läsundervisning och lässvårigheter som har beforskats (Taube m.fl., 2015). Sedan 1995 har svenska grundskoleelever deltagit i ett stort antal internationella kunskapsmätningar (Skolverket, 2014). Ingen av dessa mätningar fokuserar dock på elevernas skrivande. Kanske är det därför som skrivandet och följaktligen också skrivundervisningen har ägnats mindre uppmärksamhet än läsandet och läsundervisningen under senare år?

I skolans styrdokument har dock skrivandet en lika framträdande roll som läsandet, och en lärare som undervisar i ämnet svenska måste således ha lika goda kunskaper i och om skrivundervisning som de har i och om läsundervisning. Nationella satsningar som skolverkets läslyft respektive matematiklyft har bidragit till en ökad kompetens och samsyn hos skolans aktörer inom de fält som har avhandlats, men vi erfar att denna kompetens och samsyn saknas när vi kommer till elevernas skrivande, varför lärare följaktligen kan ha mycket olika syn på skrivande, skrivundervisning och skrivsvårigheter.

Ivanič (2004) påvisar att vi i västvärlden över tid har utvecklat sex olika sätt att tala om och undervisa i skrivande, sex olika skrivdiskurser. Denna teoriram kan användas vid en analys av olika typer av data som berör skrivande och skrivundervisning, exempelvis styrdokument, undervisningsmaterial, lärares pedagogiska praktik, lärares syn på skrivande och skrivundervisning samt samhällets syn på skrivande och skrivundervisning. I föreliggande studie ämnar vi undersöka vilka skrivdiskurser som finns representerade i de nationella styrdokument som berör skrivundervisningen för grundskolans senare år samt i de nationella bedömningsstöd som används för kunskapsmätning och bedömning av elevernas skrivförmåga.

1.1 Bakgrund

Vid betygssättning skall läraren analysera kvaliteten på elevens kunskande i förhållande till kunskapskraven, för att på så vis avgöra vilket betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Inför betygssättning bör läraren därför ha samlat in ett brett och varierat bedömningsunderlag. Vikten av att kontinuerligt utvärdera och bedöma kunskap understryks och läraren förväntas regelbundet bedöma elevers skolresultat, på såväl informella som mer formella sätt, summativt och formativt, genom exempelvis prov och inlämningsuppgifter samt med hjälp av olika typer av bedömningsstöd (Skolverket, 2018b).

Den 14 september 2017 överlämnade den svenska regeringen en proposition till riksdagen, "Nationella prov - rättvisa, likvärdiga och digitala" (2017/18:14). I propositionen föreslog regeringen att skollagen skulle regleras så att resultat på nationella prov särskilt beaktas vid betygssättning. Resultatet av regeringens proposition blev en lagändring som trädde i kraft den 29 juni 2018. Det innebär att lärare vid betygssättning särskilt ska beakta elevernas resultat på de nationella proven och att provresultatet följaktligen ska väga tyngre än andra enskilda betygssunderlag (Skolverket, 2018). Denna lagändring innebär att de nationella proven numera formellt kan klassificeras som *high stakes*-prov, dvs. som en typ av prov som kan få stora konsekvenser för individer och organisationer genom att de avgör, eller åtminstone påverkar, framtiden för elever, lärare, rektorer och/eller skolor (Marchant, 2004; West, 2010).

I Sverige används nationella prov, dvs. centralt utformade ämnes- och kursprov, i årskurs 3, 6 och 9 samt på gymnasiet. Sedan 2009 har antalet prov successivt ökat och proven har i allt större utsträckning också blivit obligatoriska, samtidigt som de har fått flera och mer komplexa syften och funktioner (Lundahl, 2017). Proven används till att mäta skolans måluppfyllelse och skall fungera som en indikator för att bedöma om betygssättningen är likvärdig mellan skolor och elevgrupper, men proven används även för att konkretisera kursplaner och kursmål (Skolverket, 2019a). Proven har följaktligen såväl en kontrollerande som en didaktisk funktion (Borgström, 2010).

Skolverkets beslut, att de nationella proven ska vara vägledande vid betygssättningen, för med sig att det viktigaste bedömningsinstrumentet för lärare numera är ett underlag som produceras i en formell provsituation. Om proven ska främja en likvärdig bedömning och betygssättning måste de ha mycket hög validitet och reliabilitet, dvs. de måste mäta det de är tänkta att mäta och tolkningarna av resultaten måste vara trovärdiga och tillförlitliga (Lundahl, 2017). Om proven därtill ska användas för att konkretisera kursplaner och kursmål måste provinnehållet representera kursplansinnehållet. Sammantaget måste det finnas en tydlig koppling mellan styrdokument, undervisning, bedömning och bedömningsstöd, ofta internationellt refererat till som *constructive alignment* (Biggs, 1996).

Dagens bedömningssystem bygger dock på en stor tilltro till att det är möjligt att mäta kunskap. Biesta (2009) varnar för att vi i dagens mätkultur därför tenderar att fokusera på den kunskap som är möjlig att mäta, snarare än den kunskap som värderas som viktig. Flera studier visar även att *high stakes*-prov, för enkelhetens skull vidare refererade till som *hs*-prov, bidrar till att lärare i större utsträckning utformar sin undervisning utifrån vad som provas och mäts på provet, en så kallad *teaching to the test*-effekt (Au, 2011). I bedömningsforskning kallas detta ibland även för *washback* (inflytande). Begreppen är dock inte utbytbara, då de beaktar olika konsekvenser av *hs*-prov.

En *teaching to the test*-effekt anses huvudsakligen få negativa konsekvenser. Om inte provet är heltäckande i förhållande till innehållet i kursplanen, så medför det alltid en risk att

undervisningen smalnar av i förhållande till kursplansinnehållet, någonting som internationellt vanligtvis refereras till som a *narrowing of the curriculum* (Berliner, 2011). En *washback*-effekt kan däremot ge både positiva och negativa konsekvenser. Nya bedömningsuppgifter kan leda till att undervisningen förändras och förbättras då bedömningsuppgifterna visar vilken kunskap som är viktig. Ett av målen med det nationella provet i Sverige är just att inverka på skolpraktiken (Lundahl, 2017; Skolverket, 2019a).

Ämnesprovet i svenska i årskurs 9 består sammanlagt av tre delar: ett skrivprov, ett läsprov och ett muntligt prov. Samtliga tre delprov är obligatoriska och bidrar till ett sammanvägt provresultat. Skrivprovet har visat sig skilja ut sig i sammanhanget på flera sätt. Det anses t.ex. vara extra svårt att bedöma bland annat eftersom de komplexa kvaliteterna i elevernas texter ska bedömas utifrån bedömningskriterier som kan uppfattas som tolkningsbara (Borgström & Ledin, 2014). Som lärare tvingas man också underkasta sig en bedömningsmatris, som inte alltid fångar alla kvaliteter i de texter som ska bedömas (Skolverket, 2016).

Vi erfar även att lärare och elever har blivit förtrogna med en skrivundervisning som utgår från att textproduktion sker genom planering, utkast, respons och bearbetning. Ett arbetssätt som i hög grad skiljer sig från tillvägagångssättet vid det nationella skrivprovet, som endast baseras på att eleverna ska producera en text, utförd i en formell provsituation, under en begränsad tid och vid ett enskilt testtillfälle (Borgström, 2010). Det har därtill visat sig problematiskt att vid bedömning kombinera summativa och formativa underlag, särskilt i skolsystem med hög grad av extern kontroll, där skolors resultat analyseras och jämförs genom externa mätningar (Berry, 2011).

Vad det innebär att kunna skriva eller vad skrivutveckling innebär är svårdefinierat, och följaktligen råder det också olika uppfattningar om hur skrivförmågan skall mätas och bedömas. Vad skrivande är medieras dessutom genom bedömningsredskapen, och dessa är ofta externt påbjudna, exempelvis i form av nationella prov (Skar, 2013). Ett sätt att fastställa vad skrivutveckling är eller skall vara i svensk skola är därför att utgå från styrdokumentens formuleringar och undersöka vad som faktiskt bedöms i det nationella skrivprovet (Skolforskningsinstitutet, 2018).

Specialpedagogiska utgångspunkter

Som blivande speciallärare, med inriktning mot läs- och skrivutveckling och läs- och skrivsvårigheter, är vår förhoppning att föreliggande studie skall bidra med kunskap som kan öka lärares och speciallärares förståelse för den egna praktiken. En ökad medvetenhet om konsekvenserna av olika didaktiska val, såväl när skrivundervisningen planeras och genomförs som när skrivbedömningsuppgifter utformas och genomförs, kommer att leda till att lärare och speciallärare får en ökad förståelse för hur de ska arbeta skrivutvecklande. Utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv måste dessutom den som undervisar i dagens skola ha god kunskap om hur undervisningen kan differentieras, så att alla elever får möjlighet att utvecklas dels utifrån sina förutsättningar, men också så långt som möjligt (Kotte, 2017). Att arbeta didaktiskt medvetet med elevernas skrivundervisning handlar om mycket mer än att arbeta med mätbar kunskap. I tvärsnittet mellan en mångfacetterad skrivundervisning, lärarens professionella bedömning, en instrumentell kunskapssyn och det nationella provets kontrollerande funktion uppstår dock ett dilemma för den undervisande läraren, något som får konsekvenser för våra elever.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med denna studie är att undersöka vilka skrivdiskurser som finns representerade i de nationella styrdokument som styr undervisningen och om dessa skrivdiskurser också finns representerade i de nationella bedömningsstöd som används för kunskapsbedömning av skrivförmågan.

- Vilka skrivdiskurser finns representerade i de nationella styrdokument som berör skrivundervisningen för grundskolans senare år samt i de nationella bedömningsstöd som används för kunskapsmätning och bedömning av elevernas skrivförmåga?
- Finns det en tydlig koppling, *constructive alignment*, mellan de styrdokument som styr skrivundervisningen och de nationella bedömningsstöd som används vid kunskapsmätning och bedömning av skrivförmågan?

2 Litteraturgenomgång

Under denna rubrik följer initialt en genomgång av skrivteorier och skrivundervisning ur ett historiskt perspektiv. Därefter följer en beskrivning av olika styrdokument samt det nationella bedömningsstöd som används för kunskapsmätning och bedömning av elevernas skrivförmåga.

2.1. Skrivteori och skrivundervisning ur ett historiskt perspektiv

De skrivdiskurser som Ivanič (2004) har identifierat korrelerar med olika inriktningar inom det internationella skrivforskningsfältet. Samma inriktningar har påverkat svensk skrivforskning och svensk skrivundervisning (Blåsjö, 2010). En kort historisk tillbakablick är därför nödvändig för att förstå bakgrunden till Ivaničs skrivdiskurser, då skrivpedagogiken följaktligen samverkar, påverkar och påverkas av såväl skriv- som språkforskningen.

Fram till 70-talet var skrivundervisningen produktinriktad och den problematiserades huvudsakligen utifrån grammatik och språklig korrekthet. I skolan fick eleverna lära sig skriva språkligt korrekta texter utifrån modelltexter som kopierades. Under 60-talet fick dock allt fler möjlighet att studera på högre utbildningar. Detta kom successivt att påverka såväl synen på skrivandet som skrivforskningen och därmed också den faktiska skrivundervisningen, då föreställningen om att alla har rätt till språket blev en grundläggande föreställning i den pågående samhällsutvecklingen (Blåsjö, 2010). Under andra hälften av 70-talet influerades skrivundervisningen av expressionismens idéer om att alla individer är unika och därför har en unik inre kreativ förmåga. Eleverna uppmuntrades att finna sin egen röst i skrivandet och att skriva om sina egna personliga erfarenheter (Blåsjö, 2010). På 80-talet påverkades istället skrivundervisningen av den processinriktade skrivpedagogiken, där skrivandet beskrivs som en komplicerad process där flera kognitiva komponenter samspelar (Flower & Heyes, 1980). Skrivprocessen betonades framför slutprodukten.

Parallellt med den processinriktade skrivpedagogiken växte även den socialt och kontextuellt inriktade genrepdagogen fram, där texter och skrivande betraktas som någonting som produceras i ett socialt sammanhang. Skrivsituationen blev en betydelsefull del av skrivproduktionen och individens behov av att kunna kommunicera i specifika sammanhang framhävdades (Blåsjö, 2010). Under den här tiden utvecklades också två olika inriktningar inom genrepdagogen, *Nyretoriken* och *Sydneyskolan*. Den nyretoriska genrepdagogen utgick

från idén att genrer är sociala och retoriska konstruktioner, som skapas i olika kulturella sammanhang (Miller, 1984). I skrivundervisningen har den nyretoriska definitionen av genre haft betydelse för betoningen på anpassning till kommunikationssituation och att stilen på texten justeras utifrån syfte och mottagare (Holmberg, 2008). *Sydneyskolan* utgick istället från en lingvistisk syn på skrivdidaktik, även kallad *SFL*-pedagogiken¹, och betonar vikten av en explicit grammatik-, text- och genreundervisning med tydliga stödstrukturer för textproduktion.

Också *New Literacy Studies*, som utvecklades i England under 90-talet, har sina rötter i *SFL*-pedagogiken. *New Literacy Studies* används som "ett samlingsbegrepp för textaktiviteter eller literacypraktiker med en ny karaktär, ett nytt etos, möjliggjord men inte nödvändigtvis avhängig den pågående tekniska utvecklingen" (Andersson, 2011, s. 44). Därmed uppmärksammas i allt större utsträckning det multimodala textskapandet. "[D]igitalt textskapande och ett förändrat textlandskap medför en ökad komplexitet för literacyundervisning och bedömning" (Cederlund och Sofkova Hashemi 2018, s. 45). Under 90-talet och 2000-talet växte även en syn på skrivande fram i England, som kallas *Kritisk litteracitet* eller *Kritisk språkmedvetenhet* (Ivanič, 2004). Enligt detta synsätt både formar och formas skrivandet av den sociala och politiska kontexten, av maktrelationer och av identitet, något som i mycket stor utsträckning bör påverka skrivundervisningens utformning (Comber, 2015).

Blåsjö (2010, s. 8) påpekar att forskningen successivt har frångått ett individcentrerat och psykolingvistiskt perspektiv till förmån för ett etnografiskt och kontextuellt perspektiv. Blåsjö konstaterar även att språkforskningen har rört sig från grammatisk-strukturalistisk, via det textlingvistiska-kognitivistiska, till det social-kulturella. Det innebär att modern språkforskning utgår från antagandet att språk är socialt och kontextuellt situerat. "[C]hildren learn by participating in interactions with others, and so simultaneously learn language and learn to do the things that the community (in this case, the classroom community) does with language" (Palincsar & Schleppegrell, 2014).

I samband med utarbetandet av *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket, 2019b) fick genrepdagogen ett märkbart större genomslag i de svenska styrdokumenterna (Hansson, 2013). Läroplansförfattarna valde dock att inte använda sig av begreppet *genre*, utan tillämpar istället ordet *texttyp*.

2.2. Styrdokument

Nedan följer en beskrivning de nationella styrdokument som berör undervisningen i grundskolan samt de nationella bedömningsstöden som används för kunskapsmätning och bedömning av elevernas förmågor.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Skolverket, 2019b), Lgr11, är strukturerad i tre kapitel:

1. Skolans värdegrund och uppdrag
2. Övergripande mål och riktlinjer
3. Kursplaner

¹ *Systemic functional linguistics* (Halliday & Matthiessen, 2004).

Kapitel 1 och 2 beskriver skolans värdegrund och kunskapssyn samt de mål och riktlinjer som ska styra hela skolans verksamhet. Kapitel 3 består av kursplanerna i skolans olika ämnen. Skolverket understryker dock vikten av att läroplanen läses i sin helhet, för en förståelse för hela uppdraget och relationen mellan läroplanens olika delar.

Under rubriken Skolans värdegrund och uppdrag fastslås att: *Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga* (2019b, s. 7). Formuleringen innebär att elevernas språkutveckling är hela skolans ansvar, även om ett särskilt ansvar för att elevernas tal- och skriftspråk utvecklas *så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften* (2019b, s. 257) tydliggörs i syftesbeskrivningen i kursplanen i svenska.

Kursplanens struktur och innehåll

Kursplanen består av syfte, centralt innehåll och kunskapskrav. Syftet beskriver vilka kunskaper eleven ska utveckla i undervisningen samt vilka ämneskunskaper som ska betygsättas. Läraren skall planera och genomföra sin undervisning med ämnets syfte som sin utgångspunkt. Det centrala innehållet beskriver det obligatoriska ämnesinnehåll som eleven ska möta i undervisningen och kunskapskraven beskriver vilka kunskapsnivåer som är godtagbara i slutet av årskurs 1 och 3 samt för de olika betygsstegen i årskurs 6 och 9. Vid betygsättning ska den betygsättande läraren utgå från kunskapskraven och tolka dem i relation till syfte, centralt innehåll och den egna undervisningen. Betygsskalan har fem godkända steg E, D, C, B och A och ett icke godkänt steg, F. För E, C och A finns ett kunskapskrav formulerat. Ett antal uttryck, eller värdeord, används för att beskriva kunskapsnivåerna för de olika betygsstegen.

Nationella prov

I Sverige används nationella prov, dvs. centralt utformade ämnes- och kursprov, i årskurs 3, 6 och 9 samt på gymnasiet. Ämnesprovet i svenska i årskurs 9 består sammanlagt av tre delprov som prövar förmågorna tala, läsa och skriva, dvs. ett muntligt prov (Delprov A), ett läsprov (Delprov B) och ett skrivprov (Delprov C). Samtliga delprov är obligatoriska och bidrar till ett sammanvägt provresultat, som skall vara vägledande vid betygsättning. Provet är konstruerat för att pröva i vilken utsträckning en elev har uppnått kursplanens syfte. Innehållet i provet utgår från kursplanens centrala innehåll, medan provets betygsnivåer utgår från kunskapskraven. Delprov C genomförs på en gemensam provdag och omfattar 200 minuter. Eleverna får välja mellan tre olika skrivuppgifter, som på något vis anknyter till temat för provet. Uppgifterna är inte kända för eleverna före provtillfället. Eleverna får använda texthäftet från Delprov B som inspiration för sitt skrivande, ett texthäfte som de har läst vid genomförandet av delprov B, två dagar tidigare.

Skolverket understryker att det nationella provet inte helt ska styra betyget, men att det inte går att bortse från resultatet om det inte finns särskilda skäl för detta. *Om en elev har genomfört ett nationellt prov ska resultatet på provet särskilt beaktas vid betygsättningen* (Skolverket, 2018b, s. 37). Proven beskrivs vidare som *välkonstruerade, noga utprovade och har utvecklats just för att vara ett stöd vid betygsättningen* (2018b, s. 37). Provet gör dock inte anspråk på att utvärdera elevernas kunskaper objektivt i förhållande till hela ämnets eller kursens syfte, centrala innehåll och kunskapskrav, utan endast utvalda delar (2019a). Skolverket betonar därför att läraren skall utforma olika bedömningssituationer. *Det är viktigt att lärare eftersträvar att bedömningssituationerna blir giltiga och tillförlitliga för sina syften* (2018b, s. 16). Skolverket skiljer på bedömningens syfte genom att tala om bedömning *för* eller *av* lärande,

dvs. de skiljer på formativ och summativ bedömning. Genom summativ bedömning vill läraren kontrollera elevens kunskapsnivå vid ett specifikt tillfälle och genom formativ bedömning vill läraren lyfta fram elevens styrkor och utvecklingsbehov samt genom återkoppling tydliggöra för eleven vad denne skall göra för att utveckla sina kunskaper och förmågor ytterligare (Lundahl, 2011).

2.3 Skolverkets statistik

Skolverket sammanställer varje år en rapport² som grundar sig på statistiska uppgifter som huvudsakligen är hämtad från det nationella uppföljningssystemet för skolektorn och bygger på uppgifter som rapporterats in av skolhuvudmännen till Statistiska centralbyrån (SCB) på uppdrag av Skolverket. Enligt Skolverket (2018a) går resultaten inte att jämföra över tid, eftersom proven skiljer sig åt mellan åren beroende på vilka kunskapsområden i kursplanen som provas, men vid en longitudinell analys finns det några gemensamma beröringspunkter som bör lyftas fram. I underlaget till statistiken från 2014-2019 är andelen elever som "Ej deltagit" märkbar för svenskämnets delprov C, dvs. det delprov som provar skriftlig förmåga. Det är också det delprov där lägst andel elever uppnår kraven i delprovet. Flickorna uppnår i högre grad än pojkarna godkända resultat (E-A) i de olika delproven, men skillnaden mellan flickor och pojkar är som störst i delprov C. Statistiken från läsåret 2018/2019, dvs. det året då det nationella provet för första gången klassificerades som ett *hs*-prov, skiljer dock ut sig. En betydligt större andel elever genomförde detta år delprov C jämfört med tidigare år. Därtill halverades andelen elever som fick ett F på delprovet. Vi återkommer till detta i diskussionen.

3 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenterar vi en tematisk forskningsöversikt där vi dels redogör för studier där Ivaničs analysverktyg har tillämpats, men där vi även tar upp andra studier som har analyserat styrdokument. Därtill redogör vi för studier som undersöker hur skrivförmågan kan bedömas samt studier som undersöker konsekvenserna av att använda *high stakes*-prov vid bedömning.

3.1 Studier om skrivande, skrivutveckling och skrivundervisning

Studier som utgår från Ivaničs forskning om skrivdiskurser, Ivaničs analysverktyg för skrivdiskurser och/eller Ivaničs modell för nivåer av språk, har genomförts såväl i Sverige som internationellt. Randahl (2011) har med hjälp av intervjuer och logganteckningar undersökt svenska lärare och elevers uppfattningar om skrivundervisningen på gymnasieskolan. Randahl påvisar att elever och lärares uppfattningar om skrivande skiljer sig åt genom att lärarna har en snävare uppfattning än eleverna om vad som krävs för att bli en god skribent. De elever, vars uppfattning om skrivande och skrivutveckling kan kopplas till flera olika skrivdiskurser, visar sig vara de elever som får högst betyg på de texter de producerar.

² *Beskrivande data* är en årlig rapport som ger en aktuell och övergripande beskrivning av svensk förskola, skola och vuxenutbildning. Rapporten finns i en årlig utgåva sedan 1993, men statistiken finns även tillgänglig på www.skolverket.se.

I en longitudinell brittisk studie undersöker Baker (2017) vilka uppfattningar lärare och elever har om skrivande inför grundskolans avslutande examinationer i uppsatsskrivande, så kallade *A-levels*, och kring uppsatsskrivande under de första terminerna på universitetet. Baker konstaterar att Ivaničs sex skrivdiskurser inte är tillräckliga för att kunna förklara hur elever, studenter och lärare resonerar kring och förbereder sig för uppsatsskrivande. Därför föreslår Baker ytterligare en diskurs, en bedömningsdiskurs, som utgörs av en explicit undervisning där eleverna får rika möjligheter att öva inför bedömningsituationer med syfte att nå så höga poäng som möjligt.

Detta överensstämmer väl med resultaten från en svensk studie (Skolverket, 2016), som redovisar de förändringar som framkommit i analyserna av 2003 års och 2015 års enkäter till lärare i årskurs 9 i engelska, svenska och matematik som undersöker det nationella provet och dess effekter på undervisningen. Undersökningen visar att proven påverkar undervisningen i större utsträckning 2015 jämfört med 2003. Lärare i svenska uppger därtill, i högre grad än lärare i engelska och matematik, att proven påverkar undervisningen. Merparten av alla lärare som besvarat 2015 års enkät anger att de i ”hög” eller ”ganska hög” grad, förbereder eleverna inför de nationella proven genom att ta upp förmodat ämnesinnehåll, att de låter eleverna arbeta med gamla prov samt att de informerar eleverna om hur provet bedöms.

Liberg, Folkeryd och Geijerstam (2012) har utgått från Ivaničs modell av nivåer eller lager av språk. De undersöker om kursplanen i svenska i Lgr11 har uppdaterats i takt med samhällets förändringar i jämförelse med *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo94). Resultatet av den diskursanalytiska studien visar att genrepdagogen har en starkare position i den nuvarande läroplanen jämfört med den tidigare, vilket man härleder till att undervisning kring språkets form återigen har fått ökad status. Vidare påvisas att den sociopolitiska skrivdiskursen i stort sett är obefintlig i kursplanen för grundskolans yngre åldrar och inte heller är särskilt uttalad varken i de delar av läroplanen som berör skolår 4-6 eller 7-9.

Ett fåtal studier har genomförts där man har undersökt innehållet i läroplaner, prov och bedömningsstöd med hjälp av Ivaničs analysverktyg. Ett exempel på en sådan studie är emellertid en kanadensisk forskningsrapport (Stagg Peterson, 2012) som utgår från tolv lokala läroplaner för elever i årskurs 6. I studien har man kategoriserat och jämfört de skrivdiskurser som finns representerade i dessa dokument och utifrån kodord kopplade till varje skrivdiskurs genomfördes sedan en innehållsanalys av dokumenten. Studien visar att processdiskursen är den dominerande skrivdiskursen i de lokala läroplanerna i Kanada. Genrediskursen och kreativitetsdiskursen förekommer i högre grad än färdighetsdiskursen och diskursen om sociala praktiker. Den sociopolitiska diskursen saknas helt i tio av de tolv undersökta läroplanerna. Ingen av de undersökta läroplanerna innehåller heller samtliga sex skrivdiskurser.

I en svensk kontext har Palmér (2013) jämfört de nationella skrivproven baserat på två olika läroplaner, *Läroplan för de frivilliga skolformerna* (Lpf94) samt *Läroplan för gymnasieskolan* (Gy11), utifrån tre av Ivaničs sex skrivdiskurser. Palmér har utgått från processdiskursen, genrediskursen och diskursen om sociala praktiker i sin diskursanalytiska studie av kursplaner, provmaterial och andra dokument som är kopplade till provgruppens dokumentation. Studien visar att alla prov har spår av processdiskursen. Genrepdagogen har förstärkt sina positioner i Gy11, men det är en variant av diskursen om sociala praktiker, där det funktionella och samhällsinriktade skrivandet står i fokus, som fortfarande dominerar alla skrivprov.

Malmström (2017) har genom kritisk diskursanalys undersökt vilka föreställningar som finns och har funnits om skrivande, vilka diskurser som kan urskiljas när elevers och studenters

skrivande berörs, hur retoriken kring skrivandet ser ut samt hur det skrivande som sker i skolan beskrivs och förklaras.

Hur synen på skrivande framställs i medier torde i någon mån komma an på vad läroplanerna säger om skrivande. Men det omvända förhållandet gäller också. Den syn på skrivande som kommer till uttryck i läroplaner torde i någon mån vara resultatet av ett slags allmän opinion som ofta beskrivs i (och skapas av) olika medieframställningar (Malmström, 2017, s. 44).

När Malmström analyserar gymnasieskolans läroplaner, från Lgy70 till Gy11, använder han sig av en modifierad version av Ivaničs analysverktyg. Malmström konstaterar att diskurser om elevers och studenters bristfälliga skrivande har förekommit sedan 70-talet och han åskådliggör även hur synen på skrivande i läroplaner och den samtida samhällsliga debatten korrelerar.

Inför implementeringen av Lgr11 och Gy11 analyserade Palo och Manderstedt (2011) kursplanen i svenska för grundskolan samt ämnesplanerna i svenska 1, 2 och 3 för gymnasieskolan. Det övergripande syftet med analysen var att fastställa vilken språksyn som dominerar i dokumenten samt vilka texttyper eleverna förväntas möta och skriva, vilken funktion språk och skrivande ges och vilka skrivkompetenser som premieras. Analysen visar att det finns en tydlig progression i språk- och skrivundervisningen från grundskola till gymnasieskola, men vid några formuleringar saknas en tydlig koppling mellan syftesbeskrivningen, det centrala innehållet och kunskapskraven, t.ex. när syftesbeskrivningen anger arbetssätt som inte är möjliga att bedöma utifrån kunskapskravens nivåer.

Winzell (2018) har genomfört en studie med syfte att öka förståelsen kring hur och under vilka villkor som svensklärares kunskap om skrivundervisning växer fram i och efter lärarutbildningen. Hon utgår förvisso inte från Ivaničs skrivdiskurser, men hennes studie är ändå av intresse då hon följaktligen undersöker svensklärares skrivdidaktiska kunskapsbildning, dvs. hur lärare utvecklar kunskap om hur de ska undervisa eleverna i skrivande. När Winzell kartlägger hur skrivande och skrivundervisning som kompetensområden framställs i 93 kursplaner, i ämneslärarutbildningar med inriktning mot svenskämnet, påvisar hon att de uttryck som betecknar skrivundervisning har en mycket svag referens till skrivutvecklande arbete i en stor andel av de undersökta kursplanerna. Winzell drar därför slutsatsen att ämneslärare som utbildar sig med inriktning mot svenskämnet får kunskap om *att* det ska arbeta med skrivutveckling, men inte *hur* de ska göra detta.

3.2 Bedömning av skrivförmågan

Ur ett bedömningsteoretiskt perspektiv är skrivbedömning ett förhållandevis outforskat område. Såväl skrivbedömning, liksom bedömning allmänhet, beskrivs och problematiseras utifrån motsatta begrepp och förhållningssätt, exempelvis ställs ofta summativ bedömning mot formativ bedömning. Skrivbedömning kan även kategoriseras i *klassrumsbedömning* respektive *externt producerad och administrerad bedömning* (Huot & Perry, 2009), dock är det ju så att såväl klassrumsbedömning liksom externt producerad och administrerad bedömning kan ha både formativa och summativa syften. Validiteten och likvärdigheten i bedömningen styrs ju av att bedömningsuppgifter och anvisningar utformas utifrån bedömningens syfte.

Skar (2013) har genomfört en fallstudie i tre gymnasieklasser för att undersöka validiteten i bedömningen av enskilda skrivuppgifter, dels i relation till det bedömningsinstrument som används dels utifrån elevens möjlighet att tillgodogöra sig det aktuella undervisningsområdet. Skar söker även fastställa vad som möjliggör respektive försvårar tilltron till lärares bedömning

av elevers skrivande. Han påpekar att möjligheten att utifrån en elevtext uttala sig om en elevs skrivförmåga vid någon annan tidpunkt och i en annan situation är helt beroende av vilka bedömningsredskap som används samt hur processen före och efter skrivtillfället ser ut. Skars studie visar att lärarbedömningar av skrivande är användbara men begränsas av bedömningens syfte samt att bedömningars användbarhet inte enbart kan ifrågasättas utifrån tolkningen av kursplanen eller tillämpningen av betygskriterierna.

Inom det svenska utbildningsväsendet är det läraren som är ansvarig för att sätta slutbetyg på eleven. Dessutom är det elevens lärare som är ansvarig för att genomföra och rätta de nationella proven, som sedan används för att stödja läraren i dennes betygsättning. Begreppet interbedömarreliabilitet, eller bedömaröverensstämmelse, används för att problematisera samstämmigheten mellan flera bedömare. Bedömarvariationen vid bedömning av skrivprov anges som särdeles problematisk, något som kan förklaras med att det är komplexa kvaliteter i elevtexter som skall bedömas utifrån tolkningsbara bedömningskriterier och anvisningar (Borgström & Ledin, 2014). Om prov ska främja en likvärdig bedömning och betygsättning måste de därför ha mycket hög validitet och reliabilitet, dvs. de måste verkligen mäta det de är tänkta att mäta och bedömningarna måste vara trovärdiga och tillförlitliga (Lundahl, 2017).

3.3 Konsekvenser av *high stakes*-prov

Genom en kvalitativ metaanalys har Au (2011) undersökt hur användandet av *hs*-prov påverkar styrdokumentet och undervisningen. Studien visar att relationen mellan denna typ av prov och den faktiska klassrumspraktiken är mycket komplicerad då flera motsägelsefulla tendenser framträder. Den tydligaste effekten av *hs*-prov är dock att undervisningen smalnas av, *a narrowing of the curriculum*, så att undervisningen endast behandlar det innehåll som provet prövar, en *teaching to the test*-effekt. Därtill fragmenteras ämnesinnehållet till provrelaterade enheter, och lärare tenderar till att övergå till att undervisa genom mer lärarcentrerade pedagogiska metoder.

I England definieras *hs*-prov som prov som avgör, eller åtminstone påverkar, framtiden för elever, lärare eller skolor. West (2010) fördjupar sig specifikt i den typ av *hs*-prov som kan få allvarliga konsekvenser för skolor. I England kan nämligen låga resultat på ett *hs*-prov ytterst innebära att en skola får stänga. West påvisar, liksom Au (2011), att undervisningen påverkas negativt genom att *hs*-prov genererar en *teaching to the test*-effekt, vilket i sin tur leder till en *narrowing of the curriculum*. West poängterar även att det finns fall där enskilda lärare fuskar för att förbättra sin egen statistik, som en konsekvens av att de utsätts för så stora krav och påtryckningar att leverera bra resultat, något som även har resulterat i en omfattande betygsinflation.

I en svensk studie undersöker Hirsh (2016) hur lärare och rektorer uppfattar och hanterar prov och provresultat. Studien bygger på en enkät som genomfördes våren 2014. Syftet med studien var att få en ökad kännedom om hur de nationella proven och provresultaten används och vilka effekter de har på undervisning, planering och arbetsbelastning. Studien påvisar att nationella prov kan leda till en mer likvärdig undervisning, eftersom lärare genom nationella prov får en tydlig anvisning om vad som anses vara viktig kunskap i ett ämne, en önskvärd *washback*-effekt. Hirsh uppmärksammar dock, liksom Au (2011) och West (2010), att proven även får negativa effekter och leder till att undervisningen begränsas till det som mäts och bedöms på provet, *a narrowing of the curriculum*.

I Australien infördes *hs*-prov på nationell nivå 2008. Sedan dess har en provindustri vuxit fram, och det finns företag som tjänar pengar på att producera standardiserade test, genom vilka elevers kunskaper mäts, bedöms och jämförs, som ett led i förberedelserna inför de nationella *hs*-proven (Klenowski & Wyatt-Smith, 2012). Artikelförfattarna ifrågasätter dock om en ökad testning verkligen leder till bättre undervisning för eleverna och påpekar att det snarare är lärarens förmåga att bedöma elevens kunskaper som bör lyftas fram, eftersom det är läraren som har makten att förändra undervisningen.

If national testing programs are to have a genuine purpose of improving outcomes, as distinct from reporting outcomes, then we need to reach agreement that the teacher, not the test, is the primary change agent. If we agree on this then we must bring teacher judgement to the centre stage (Klenowski & Wyatt-Smith, 2012, s. 75).

Berliner (2011) menar att det är oundvikligt att användandet av *hs*-prov resulterar i fusk, överdrivna provförberedelser och andra insatser som resulterar i förbättrade provresultat. Berliner varnar dock för att den allvarligaste konsekvensen av *hs*-prov också är den mest rationella, nämligen att det leder till en undervisning som fokuserar på det som mäts och bedöms på provet.

Curriculum narrowing, however, reduces many students' chances of being thought talented in school and results in a restriction in the creative and enjoyable activities engaged in by teachers and students. The tests commonly used with narrower curricula also appear to restrict thinking skills (Berliner, 2011, s. 287).

Det centrala innehållet smalnas av för elever som redan från början uppvisar låga resultat på *hs*-prov, då undervisningen fokuserar att träna dessa elever på just de förmågor som de uppvisar svårigheter inom. Det innebär att innehållet i undervisningen begränsas ytterligare för de elever som uppvisar svårigheter och därmed får de inte samma möjligheter, som elever som inte uppvisar några svårigheter, att utveckla andra förmågor.

4 Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt presenterar vi de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för föreliggande studie. Inledningsvis presenterar vi det övergripande teoretiska perspektiv som undersökningen grundar sig på, diskursteori. Därefter presenterar vi det teoretiska ramverk vi har använt oss av för att analysera vilka skrivdiskurser som förekommer i de dokument som har studerats. Även om vi inte använder oss av diskursanalys som metod, måste vi ändå förhålla oss till begreppet diskurs, då vi följaktligen använder oss av ett analysverktyg som är framtaget genom en diskursanalys.

4.1 Diskursteori

En diskurs kan definieras som ett bestämt sätt att tala om en specifik företeelse, något som möjliggör vissa sätt att se på och förstå världen, samtidigt som andra sätt omöjliggörs och utesluts (Winther Jørgensen & Phillips 2000, s. 7). Olika diskurser kan följaktligen existera parallellt och de kan både samverka och motverka varandra.

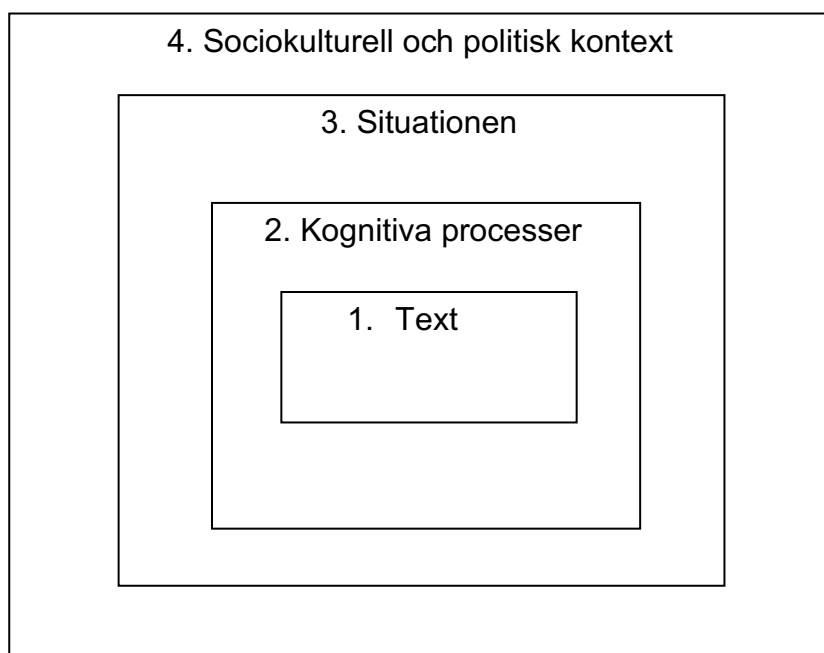
A Discourse is a socially accepted association among ways of using language and other symbolic expressions, of thinking, feeling, believing, valuing, and acting, as well as using various tools, technologies, or props, that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group (Gees, 2008, s. 161).

Skriv- och språkforskningen har en tydlig påverkan på skrivpedagogiken. Olika teorier om språk, språkutveckling, skrivande och skrivutveckling har påverkat hur man talar om och undervisar i skrivande, i såväl en internationell som i en svensk kontext (Blåsjö, 2010). Ivanič (2004) har utifrån Gees (2008) definition av diskursbegreppet utarbetat ett teoretiskt ramverk, där hon identifierar sex olika skrivdiskurser, dvs. sex sätt att se på och förstå skrivande, skriftspråklig kompetens, skrivutveckling, skrivundervisning och bedömning av texter.

4.2 Ivaničs diskursanalytiska ramverk

Utifrån en övergripande syn på språk och skrivande, utgår Ivanič (2004) från antagandet att text är oskiljaktig från, och därmed en del av, mentala och sociala aspekter av vår språkanvändning (jfr. Fairclough, 1989). Dessa aspekter illustreras som lager eller nivåer runt texten, se figur 1, och de är centrala i identifieringen av de olika skrivdiskurserna.

Figur 1. Ivaničs 2004, s. 223



I centrum, nivå 1, av figuren finns texten, som i denna tankefigur endast utgörs av den lingvistiska aspekten av språket, men som också kan bestå av multimodalt och visuellt material (Ivanič, 2004). Nästa nivå, nivå 2, består av den kognitiva processen vid meningsskapande, dvs. av det som sker inom en person som förstår och producerar en text samt det som sker mellan texten och läsaren oberoende av yttre faktorer. Nivå 3 kallas för händelse eller situation (event) och innefattar den direkta sociala kontexten där språket praktiseras (Ivanič, 2004). Den fjärde, och yttersta, nivån kallar Ivanič för sociokulturell och politisk kontext och den består av de sociala aspekterna av språket, som är de sociokulturellt tillgängliga resurserna för kommunikation. Denna aspekt av språkanvändning inkluderar även en förmåga att kritiskt granska den samtida världssynen och sociala strukturer.

De sex skrivdiskurser Ivanič (2004) identifierar utgör olika förhållningssätt att se på skrivande och text i ett skrivutvecklings-, skrivbedömnings- och skrivpedagogiskt perspektiv.

I am defining 'discourses of writing' as constellations of beliefs about writing, beliefs about learning to write, ways of talking about writing, and to the sorts of approaches to teaching and assessments which are likely to be associated with these beliefs (Ivanič, 2004, s. 224).

Det teoretiska ramverket kan fungera som ett analysverktyg för att identifiera de sex skrivdiskurserna i styrdokument som styr undervisning och bedömning, i undervisningsmaterial, lärares pedagogiska praktik, lärares syn på skrivande och skrivundervisning samt samhällets syn på skrivande och skrivundervisning (Ivanič, 2004). Ivanič benämner skrivdiskurserna *A Skills Discourse of Writing*, *A Creativity Discourse of Writing*, *A Process Discourse of Writing*, *A Genre Discourse of Writing*, *A Social Practices Discourse of Writing* and *A Social Discourse of Writing*. Studier som utgår från Ivaničs forskning om skrivdiskurser, Ivaničs analysverktyg för skrivdiskurser och/eller Ivaničs modell för nivåer av språk, har även tidigare använts i svensk kontext (se Randahl, 2011; Liberg, Folkeryd & Geijerstam, 2012; Palmér, 2013). I föreliggande studie har vi använt oss av den översättning av diskurserna som Randahl (2011) föreslår: *Färdighetsdiskursen*, *Kreativitetsdiskursen*, *Processdiskursen*, *Genrediskursen*, *Diskursen om sociala praktiker* samt *Den sociopolitiska diskursen*.

4.3 Skrivdiskurser

I följande avsnitt beskrivs de sex skrivdiskurserna, dels med stöd av Ivaničs teoretiska ramverk, men även genom att respektive diskurs kopplas till teorier om skrivande och skrivutveckling.

Olika sätt att se på kunskap, lärande och språkets funktion för lärandet, får konsekvenser för den undervisning som bedrivs i skolan. Olika uppfattningar om vad språk är, vad skrivande innebär, hur man lär sig att skriva samt vilken inställning man bör ha till skrivundervisning och textbedömning påverkar den syn på skrivande som skrivs fram i olika styr- och policydokument, samt de tolkningar som dessa dokument genererar i den faktiska undervisningen (Ivanič, 2004). Olika inriktningar inom skrivforskningsfältet har haft olika betydelse under olika tidsperioder, men har också ofta existerat parallellt och har därmed påverkat skrivpedagogiken i olika riktningar, något som också kan uttolkas i styr- och policydokument, såväl i nutid som ur ett historiskt perspektiv (Blåsjö, 2010).

De sex diskurserna aktualiserar på olika sätt och i olika utsträckning de lager runt texten som illustreras i figur 1: språket, processen, skrivsituationen samt den sociokulturella eller politiska kontexten. Dessa lager finns alltså representerade på olika sätt och i olika omfattning i respektive diskurs (Ivanič, 2004), se figur 2.

Figur 2. Modell/illustration av hur lagren/nivåerna är kopplade till de olika skrivdiskurserna (Ivanič, 2004)

Nivå	Skrivdiskurser
1. Text	-Färdighetsdiskursen -Kreativitetsdiskursen -Processdiskursen
2. Kognitiva processer	-Processdiskursen -Genrediskursen
3. Situationen	-Processdiskursen -Genrediskursen -Diskursen om sociala praktiker
4. Sociokulturell och politisk kontext	-Sociopolitiska diskursen

Färdighetsdiskursen

Den första skrivinläringen som en elev ställs inför handlar ofta om att träna lingvistiska färdigheter såsom ljud-fonem-grafem manipulering, rättstavning och meningsbyggnad. Det är en skrivpedagogik som utgår från att det finns ett *rätt*, ett korrekt sätt att uttrycka sig, men också ett *fel*. Eleverna förväntas lära sig vad som är rätt genom att kopiera det sätt att skriva som läraren lär ut explicit. I färdighetsdiskursen premieras ett gott minne och de elever som snabbt tillägnar sig språkets formsida ses som goda skribenter. *Phonics*, strukturerad undervisning i fonem-grafem-koppling, är en metod som är tätt förknippad med färdighetsträning i läs- och skrivundervisningen (Ehri & Flugman, 2018). Metoden har dock kritiserats för att inte täcka alla aspekter i språket som diftonger och vokalreducering (Ivanič, 2004). Inom färdighetsdiskursen tas heller ingen hänsyn till i vilket socialt sammanhang texten produceras, vem den riktas till eller vad som är syftet med den.

Kreativitetsdiskursen

Till skillnad från färdighetsdiskursen, som inriktar sig på produkten och formen i skrivandet, sätts textens innehåll och stil i fokus i kreativetsdiskursen. För att komma igång med skrivandet krävs att skribentens kreativitet, fantasi och lust att skriva aktiveras. Skolan kan locka fram dessa förmågor hos eleverna genom att erbjuda en undervisning som implicit ger goda exempel på bra litteratur inom skönlitteratur, poesi och dramatik. Etablerade författares sätt att välja teman, strukturera texter och använda språket bidrar till att stimulera eleverna till att bli bättre skribenter (Ivanič, 2004). Inom kreativetsdiskursen har skrivandet som aktivitet ett syfte i sig, och tron på att människor lär sig att skriva genom att få rikliga möjligheter att skriva är utbredd. Eleven måste få möjlighet att känna sig motiverad. Ett intressant innehåll är nödvändigt för att inläring ska ske, skribentens egen röst är ofta närvarande i skrivandet och man lär sig genom att skriva ofta. Kreativetsdiskursen har dock kritiserats för att fokus ligger på berättandet och individens egna upplevelser snarare än på texter som är funktionellt användbara i arbetslivet (Ivanič, 2004).

Processdiskursen

Den processinriktade skrivdiskursen ligger till grund för en rad skrivdidaktiska riktningar som har en kognitiv och holistisk syn på språkutveckling (Palmér, 2013). Psykologer inom kognitionsvetenskap arbetade under 1970-talet fram en modell för skrivande som skulle skifta fokus från den färdigställda produkten till processen för skrivandet. Modellen beskriver skrivande som en komplicerad aktivitet där flera parallella processer, så som planering, formulering och revidering, samspelar och pågår simultant (Flower & Hayes, 1980). En

processinriktad skrivdiskurs inriktar sig både på den kognitiva process som det innebär att lära sig och bli undervisad i processkrivning, men också på skrivandet i sig. Diskursen utgår från uppfattningen att eleven lär sig skriva texter med hjälp av olika arbetsprocesser. Till skillnad från andra skrivdiskurser har inte processdiskursen kritiserats i särskilt stor utsträckning. Det diskuteras dock huruvida en text som har blivit bearbetad i flera olika led, över tid, kan bedömas på samma vis som texter som produceras vid ett tillfälle (Ivanič, 2004).

Genrediskursen

Genrediskursen utgår från skribenternas sociala engagemang men tillvägagångssättet ser olika ut beroende på vilken av de två inriktningarna, *Nyretoriken* eller *Sydneyskolan*, man ställer sig bakom. Inom *Nyretoriken* är det framför allt kommunikationssituationen som påverkar textens stil, genom att anpassa texten till syfte och mottagare framkommer olika genremässiga drag (Holmberg, 2008). *Sydneyskolan* utgår istället från en lingvistisk syn på skrivandet, där eleverna ska lära sig olika texttypers karaktärsdrag. Genom en explicit undervisning där läraren modellerar texternas lingvistiska drag och där eleverna får öva på att skriva texterna tillsammans, byggs mentala mallar kring varje texttyp upp (Holmberg, 2008). Ivanič gör ingen uppdelning av de olika genreinriktningarna i sin definition av genrediskursen, men hon betonar en explicit lingvistisk undervisning, vilket indikerar att hon refererar till *Sydneyskolan* (Palmér, 2013).

Båda genreinriktningarna har fått utstå kritik. Meningsmotståndare till *Nyretoriken* menar att den autentiska miljö som krävs för att eleverna ska kunna inspireras av att skriva till en särskild mottagare kan vara svår att uppnå i en undervisningssituation. Det kan ytterligare försvåras genom den dubbla kommunikationssituation som uppstår när eleven ska anpassa textens stil till en fiktiv mottagare när den faktiska mottagaren är läraren som dessutom ska bedöma texten (Palmér, 2013). *Sydneyskolan* har även kritiserats för att förespråka en undervisning som riskerar att bli för teknisk om texttyper lärs ut som färdiga mallar, på bekostnad av elevernas kreativitet. Det bidrar till att fokus hamnar på språkets normer istället för textens innehåll. Vidare finns det en oro för att den explicita undervisning som förespråkas inom *Sydneyskolan* ibland överdrivs, vilket kan leda till att eleverna inte får tilltro till sin egen förmåga och således inte blir självständiga skribenter (Kuyumcu, 2013).

Diskursen om sociala praktiker

Diskursen om sociala praktiker har ett vidare perspektiv på skrivande än tidigare nämnda diskurser. Enligt diskursen om sociala praktiker lär man sig skriva genom att medverka i eller tänka sig in i fiktiva sociala situationer som känns meningsfulla för skribenten. Det handlar om ett funktionellt skrivande där skribenten lär sig att skriva genom att anpassa formen i språket till syfte mottagare och kommunikationssituation (Ivanič, 2004). Den implicita delen av skrivandet sker när skribenten genom att studera andra texter får ideér för sitt eget skrivande eller medverkar i sociala sammanhang som får skribenten att känna meningsfullhet och identifikation. Lärande sker inte nödvändigtvis genom instruktion från en lärare, utan kan lika gärna ske tillsammans med klasskamrater eller andra människor i samhället (Ivanič, 2010). Vissa delar av diskursen om sociala praktiker överlappar genrediskursen, särskilt inom *Nyretoriken*. Det handlar om det sociala sammanhang, kommunikationssituationen, som texten är skriven i och betoningen på syfte och mottagare av texten (Palmér, 2013). Diskursen om sociala praktiker har kritiserats för att det finns en risk att eleverna lämnas för mycket åt att på egen hand lösa skrivuppgifterna, utan att ha grundläggande färdigheter i skrivande (Ivanič, 2004).

Den sociopolitiska diskursen

Den sociopolitiska diskursen utgår från uppfattningen att skrivande, liksom all språkanvändning, konstrueras i sociala kontexter. Skribenten har alla möjligheter att påverka de rådande normer som finns i samhället genom att välja ämnen och infallsvinklar som ifrågasätter den politiska maktordning som finns (Ivanič, 2004). Det är en explicit undervisningsmetod där skribenten genom att anpassa texten efter syfte och mottagare lär sig att uttrycka sig på ett sätt som kan påverka samhället genom att ta parti för de svaga. Kritik mot den sociopolitiska diskursen handlar om att texter lätt kan avfärdas då de ses som laddade utifrån ett ideologisk eller politiskt perspektiv. Bedömning är problematiskt i denna diskurs eftersom värderingar av vad som är en bra text bestäms av den som har makt och värderingen görs i någons intresse (Malmström, 2017).

De ovan nämnda diskurserna ska ses som tankemässiga konstruktioner, som i verkligheten inte är helt åtskilda utan agerar som diskursiva hybrider som går in i varandra (Ivaničs, 2004). Det innebär också att det inte alltid är så lätt att skilja mellan de olika inriktningarna eller att det är självklart hur empirin skall kategoriseras utifrån analysverktyget.

5 Metod, material och analysverktyg

I detta avsnitt presenteras undersökningens design, metod för materialinsamling samt den metod som har tillämpats vid analysen av det insamlade materialet. Avslutningsvis redogör vi för studiens trovärdighet och tillförlitlighet samt de forskningsetiska principer vi förhåller oss till.

5.1 Undersökningens design

Det övergripande syftet med föreliggande studie är att undersöka vilka skrivdiskurser som finns representerade i de nationella styrdokument som styr undervisningen samt om dessa skrivdiskurser också finns representerade i de nationella bedömningsstöd som används för bedömning av skrivförmågan. Det viktigaste när man väljer metod för insamling av data är att den är lämplig för att generera empiri som ger svar på uppsatsens frågeställningar. För denna studie är en kvalitativ innehållsanalys en lämplig metod. Materialet i en kvalitativ innehållsanalys utgörs ofta av olika typer av dokument eller andra typer av texter. Vid en innehållsanalys kategoriseras systematiskt återkommande teman i det material som studeras (Bryman, 2018).

5.2 Urval

Eftersom vi specifikt undersöker vilka skrivdiskurser som finns representerade i de nationella styrdokument som styr undervisningen och om dessa skrivdiskurser också finns representerade i de nationella bedömningsstöd som används för kunskapsbedömning av skrivförmågan har vi analyserat *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket, 2019b). Kapitel 1 och 2, som beskriver skolans värdegrund och kunskapssyn samt de mål och riktlinjer som ska styra hela skolans verksamhet har analyserats. Därtill har *Kursplanen i svenska*, i läroplanens kapitel 3, analyserats. Kursplanen består av syfte, centralt innehåll och

kunskapskrav. Det är framför allt i det centrala innehållet och i kunskapskravet vi har samlat in empiri.

Vi har därtill analyserat ett exemplar av ett nationellt skrivprov. Våra möjligheter att undersöka dessa prov över tid begränsas av att flera av de prov som har genomförts sedan Lgr11 implementerades, fortfarande är belagda med sekretess. Istället för att använda något av de prov som inte längre faller under sekretessen, har vi valt att analysera ett exempel på en provuppgift och ett bedömningsunderlag som har publicerats. Exempelprovet är publicerat vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet, som på Skolverkets uppdrag utarbetar de nationella proven i Svenska och Svenska som andraspråk. Det skrivprov som finns tillgängligt är på temat Kille/Tjej³.

Denna studie tangerar flera stora forskningsområden, såväl skrivande som skrivutveckling och skrivundervisning berörs, bedömning av skrivförmågan problematiseras, reliabiliteten och validiteten hos skrivprov diskuteras och konsekvenserna av *high stakes*-prov aktualiseras. Flera avgränsningar har varit nödvändiga för att studien skall vara genomförbar. Antalet dokument som analyseras har begränsats, exempelvis analyseras inte *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket, 2019b) i sin helhet, utan endast de delar som berör grundskolans senare år. Anledningen till denna avgränsning är att det är först i årskurs 9 som de nationella proven kan klassificeras som *high stakes*. Vi valde därtill bort att analysera kursplanen för *Svenska som andraspråk* då det är ett eget skolämne⁴. Vi valde även att endast analysera ett nationellt prov. Studien skulle med fördel kunna fördjupas genom att fler nationella prov analyseras, under förutsättning att sekretessen på dessa lyfts.

5.3 Genomförande

Inledningsvis diskuterade vi igenom våra förutfattade meningar, för att på så vis lägga dessa åt sidan innan vi påbörjade kodningen och den efterföljande analysen (Gadamer, 1996, refererad i Fangen & Nordli, 2005, s. 53). Vid kodningen läste vi igenom de aktuella dokumenten var och en för sig och markerade alla ord, fraser eller kluster av ord med ordstammen *skriv* under den första genomläsningen. Vi utvidgade kodningen till att markera alla ord, fraser eller kluster av ord med ordstammen *text* under följande genomläsning. Vi jämförde sedan våra respektive kodningar och i de fall där vi kodat materialet olika diskuterade vi oss tillsammans fram till ett gemensamt förhållningssätt.

När kodningen var genomförd gick vi tillsammans igenom analysverktyget och hur det skulle användas vid kategoriseringen av de kodade meningsenheterna. Vi arbetade åter enskilt när vi kategoriserade meningsenheterna i olika skrivdiskurser. Därefter jämförde vi våra resultat och i de fall där vi kategoriserat meningsenheterna olika, alternativt var osäkra på hur vi skulle kategorisera en meningsenhet, diskuterade vi tillsammans fram vilket alternativ som var det mest lämpliga. Ingen meningsenhet exkluderades, men några meningsenheter kunde placeras i flera kategorier, vilket föranledde en fördjupad analys samt att vi fick söka ytterligare stöd för våra slutsatser i forskning. Arbetsgången kan beskrivas som komplex då ny kunskap hela tiden har tillkommit, vilket har fått oss att i flera omgångar omvärdera tidigare analyserat material.

³ <https://www.natprov.nordiska.uu.se/ak9/exempel/>

⁴ En intressant aspekt i sammanhanget är att elever som läser enligt kursplanen i *Svenska* och elever som läser enligt kursplanen i *Svenska som andraspråk* genomför samma nationella prov, även om bedömningsanvisningarna har anpassats något vid delprov C.

5.4 Metod för analys av materialet

Kodning, som är ett viktigt steg i en innehållsanalys, innebär i vår studie att vi samlar in alla meningsenheter, dvs. ord, fraser eller kluster av ord, förknippade med ordstammen *skriv* i de aktuella dokumenten. Vid en andra genomläsning utvidgades även kodningen med ordstammen *text*. Andra ordstammar som diskuterades under processen, men som valdes bort på grund av deras utvidgade betydelseomfång, var *kommunicera*, *språk*, *genre*, *formulera*, *uttrycka*. För att sortera i empirin har vi använt Ivaničs (2004) analytiska ramverktyg, då de kodade meningsenheterna kategoriseras i någon av analysverktygets sex skrivdiskurser utifrån kriterierna *språkliga lager*, *föreställning om skrivförmågan*, *föreställning om hur skriftspråklig förmåga utvecklas*, *utgångspunkt för skrivundervisningen* samt *bedömningskriterier*, se figur 3. Initialt kvantifierades även empirin, men detta visade sig vara problematiskt eftersom flera meningsenheter var diskursiva hybrider och därmed kunde placeras i flera kategorier. Kvantifieringen övergavs därför och ansatsen blev helt kvalitativ. Analysen av de diskursiva hybriderna problematiseras i resultatavsnittet.

Figur 3. Ivaničs (2004) analytiska ramverktyg, s. 225 (i vår översättning, 2020)

Diskurser	Språkliga lager	Föreställning om skrivförmågan	Föreställning om hur skriftspråklig förmåga utvecklas	Utgångspunkt för skriv- undervisningen	Bedömningskriterier
FÄRDIGHETS DISKURSEN	Texten	Vid textproduktion tillämpas kunskap om fonem-grafem omkodning och syntaktiska mönster.	Att lära sig skriva innebär att man lär sig kopplingen mellan fonem och grafem samt syntaktiska mönster.	FÄRDIGHET Explicit undervisning "phonics"	Språklig korrekthet
KREATIVITETS DISKURSEN	Texten och den kognitiva skrivprocessen	Textproduktion är en produkt av skribentens kreativa förmåga.	Man lär sig skriva om man får skriva om ämnen som man är intresserad av.	KREATIVITET Implicit undervisning "whole language"	Intressant innehåll och litterär stil
PROCESS DISKURSEN	Den kognitiva skrivprocessen och skrivsituationen	Textproduktion är en kognitiv process.	Att lära sig skriva innebär att man lär sig behärska såväl den kognitiva som den praktiska skrivprocessen.	PROCESS Explicit undervisning	-
GENRE DISKURSEN	Skrivsituationen	Vid textproduktion tillämpas kunskap om ett antal texttyper, kopplade till en social kontext.	Att lära sig skriva innebär att man får kunskap om olika sätt att skriva, i förhållande till syfte och kontext.	GENRE Explicit undervisning	Anpassning till texttyp
DISKURSEN OM SOCIALA PRAKTIKER	Skrivsituationen	Textproduktion sker i en specifik kontext och har ett specifikt syfte.	Man lär sig skriva genom att producera texter i autentiska skrivsituationer och med ett autentiskt syfte.	FUNKTIONELL Explicit undervisning KOMMUNIKATIV Implicit undervisning ETNOGRAFISK Eleven som forskare	Anpassning till syfte
DEN SOCIOPOLITISKA DISKURSEN	Den sociokulturella och politiska kontexten	Textproduktion är en socialt konstruerad praktik, som får konsekvenser för identitetsskapande, (och påverkas av konkurrens).	Att lära sig skriva innebär att man utvecklar en förståelse för varför man kan uttrycka sig på olika sätt för olika syften, samt hur man kan positionera sig i förhållande till de olika alternativen.	KRITISK LITTERACITET Explicit undervisning Kritisk språklig medvetenhet	Socialt ansvarstagande?

5.5 Studiens trovärdighet och tillförlitlighet

Vid en kvalitativ studie kan trovärdigheten alltid problematiseras. En kvalitativ studie kan vara svår att replikera om urvalet är unikt och datainsamlingen har inträffat vid en specifik tidpunkt (Bryman, 2018). I denna studie utgörs dock urvalet av olika typer av dokument, som finns tillgängliga för andra forskare. Därför kan en annan forskare upprepa samma studie med samma empiri. En innehållsanalys är en öppen analysmetod, den kan följaktligen användas på många olika vis (Bryman, 2018). Trovärdigheten i metoden underbyggs genom val av teoretiskt

perspektiv samt en systematisk beskrivning av hur studien har genomförts. Med en transparent arbetsprocess framkommer de olika stegen i arbetsprocessen, såväl i urvalet av de betydelsebärande meningsenheter och hur det analytiska verktyget har tillämpats vid kategoriseringen av meningsenheterna. Därmed inte sagt att en annan forskare kommer fram till samma resultat, då forskare inte nödvändigtvis tolkar och analyserar empiri objektivt. Vid en kvalitativ ansats är forskaren aldrig helt neutral, därför är intersubjektiviteten viktig i förhållande till trovärdigheten, dvs. forskaren ska eftersträva att göra samma bedömningar över tid (Bergström & Boréus, 2012). Vi har även ökat studiens tillförlitlighet genom att två personer har genomfört samma analys oberoende av varandra. Genom hela arbetsprocessen har vi därtill konsulterat forskning, för att på så vis säkerställa att vi har förstått hur vi ska kategorisera de identifierade meningsenheterna i de olika diskurskategorierna.

5.6 Etiska ställningstaganden

Forskningskravet och individskyddskravet är två aspekter som bör vägas mot varandra inför varje vetenskaplig studie (Vetenskapsrådet, 2017). Forskningskravet innebär att forskning, som en samhällelig rättighet, skall bedrivas för att utveckla samhället, bidra med ökad kunskap samt leda till förbättrade metoder. Dock skall detta ställas mot individskyddskravet, som innebär att samhällets medborgare har rätt till skydd från insyn i sina livsvillkor, rätt till skydd från psykisk och fysisk skada samt skydd från förödmjukelse och kränkning. Individskyddskravet kan brytas ner till fyra principer; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Det innebär att inför varje studie måste den förväntade kunskapen om det som beforskas problematiseras i förhållande till risker och/eller negativa konsekvenser för personer som deltar i eller på annat sätt påverkas av studien eller dess kunskapsstillskott. Denna studie innebär att offentliga dokument från en myndighet analyseras, varför enskilda individer inte riskerar att påverkas negativt av studien.

6 Resultat

I följande avsnitt presenteras vår dokumentanalys där de kodade meningsenheterna i de analyserade dokumenten kategoriseras i de sex skrivdiskurser som Ivanič (2004) presenterar i sitt analytiska ramverktyg. Förklarande exempel beskriver resultatet av analysen kopplat till teorier om skrivande och skrivutveckling och i relation till aktuell nationell och internationell forskning.

6.1 Representation av skrivdiskurserna i styrdokumentet

Undersökningen av vilka skrivdiskurser som finns representerade i de nationella styrdokument som styr undervisningen, visar att olika delar av de undersökta dokumentet lägger olika vikt vid olika skrivdiskurser, se figur 4.

Figur 4. De kodade meningsenheterna i Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Skolverket, 2019b) fördelade på Lgr11, kapitel 1 och 2, Kursplanen i svenska: Syfte, Kursplanen i svenska: Centralt innehåll samt Kursplanen i svenska: Kunskapskrav. (I tabellen markeras förekomst av en eller flera meningsenheter som har kategoriserats inom en diskurs med X)

Skrivdiskurs	Lgr11, kapitel 1 och 2	Kursplanen i svenska: Syfte	Kursplanen i svenska: Centralt innehåll	Kursplanen i svenska: Kunskapskrav
Färdighetsdiskursen	X	X	X	X
Kreativitetsdiskursen	X	X	X	X
Processdiskursen		X	X	X
Genre-diskursen			X	X
Diskursen om sociala praktiker		X	X	
Den sociopolitiska diskursen		X		

I kapitel 1 och 2 i Lgr11 förekommer endast tre identifierade meningsenheter som kan kopplas till någon av de sex skrivdiskurserna i studiens analytiska ramverktyg. Kreativitetsdiskursen, som utgår från att skrivförmågan utvecklas om elevernas kreativitet, fantasi och lust aktiveras, förekommer i två av dessa meningsenheter. *Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva, ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga* (2019b). Enligt Ivaničs kan formuleringar av detta slag kopplas till kreativitetsdiskursen eftersom skrivutveckling enligt denna diskurs sker genom skrivande. “[P]eople learn to write by writing, hence learning to write involves writing as much as possible” (2004, s. 129). Kapitel 1 och 2 i läroplanen innehåller övergripande mål och riktlinjer, som ska genomsyra hela utbildningen. Det innebär att den kreativa uttrycksförmågan ska uppmuntras och stimuleras genom hela grundskolan.

Den tredje identifierade meningsenheten *Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett nyanserat sätt* (2019b) kategoriseras som färdighetsdiskurs, då formuleringen betonar utvecklandet av förmågan att använda språket i såväl tal som skrift, ett förhållningssätt som följaktligen också skall genomsyra all undervisning eleven får ta del av under sin tid i grundskolan. I kapitel 1 och 2 identifieras ingen meningsenhet som kan kopplas till den sociopolitiska diskursen, men denna diskurs kan kopplas till de delar av läroplanen som betonar skolans ansvar att fostra eleverna till demokratiska medborgare, något som inte är direkt kopplat till förmågan att skriva, men som indirekt är kopplat till elevernas rätt att i ett demokratiskt samhälle ha förmågan och möjligheten att *delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet* (2019b, s. 5).

Kursplanen i svenska

Analysen visar att kursplanens syftesdel, det centrala innehållet samt kunskapskraven, betonar olika skrivdiskurser i olika stor utsträckning.

Syfte

I kursplanens syfte uttrycks vilka kunskaper elever ska få möjlighet att utveckla genom sin utbildning (Skolverket, 2018b). Vår studie visar att processdiskursen dominerar i syftesbeskrivningen, exempelvis i den identifierade meningsenheten: *Undervisningen ska även syfta till att eleverna utvecklar förmåga att skapa och bearbeta texter, enskilt och tillsammans med andra* (2019b). Att eleverna ska få möjligheter att utveckla sitt skrivande genom att skrivandet skall betraktas och behandlas som en process är tydligt. Utifrån Ivaničs (2004) övergripande syn på språk och skrivande kan detta kopplas till nivå 2, som består av den kognitiva processen vid meningsskapande, dvs. av det som sker inom en person som förstår och producerar en text samt det som sker mellan texten och läsaren.

Kreativitetsdiskursen reduceras i syftesbeskrivningen endast till en identifierad meningsenhet: *Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva* (2019b), medan färdighetsdiskursen återfinns i formuleringen: *Genom undervisningen i ämnet svenska ska eleverna /.../ ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att formulera sig och kommunicera i tal och skrift* (2019b). Inom färdighetsdiskursen tas ingen hänsyn till i vilket socialt sammanhang texten produceras, vem den riktas till eller vad som är syftet med den (Ivanič, 2004). Det blir därför tydligt att kategoriseringen av denna meningsenhet kan problematiseras, då kommunikation i sig alltid implicerar att det finns en mottagare, som kräver mer eller mindre anpassning i kommunikationen (Palmér, 2013).

Vikten av att eleven utvecklar sin förmåga att kommunicera i olika sammanhang och för skilda syften återfinns i den identifierade meningsenheten: *Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkliga förmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften* (2019b). Meningsenheten kategoriseras i denna studie som diskursen om sociala praktiker, och representerar en funktionell syn på skrivande, där skribenten lär sig skriva genom att anpassa formen i språket till syfte, mottagare och kommunikationssituation (Ivanič, 2004). Vissa delar av diskursen om sociala praktiker överlappar dock genrediskursen, särskilt inom nyretoriken. Det handlar om det sociala sammanhang, kommunikationssituationen, som texten är skriven i och betoningen på syfte och mottagare av texten (Palmér, 2013). I denna analys kategoriseras dock meningsenheten som diskursen om sociala praktiker, då det tydligt framgår att det är just en funktionell syn på skrivandet som betonas (Ivanič, 2004).

I syftesbeskrivningen finns även formuleringen: *Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier* (2019b), en meningsenhet som kategoriseras som den sociopolitiska diskursen. Den sociopolitiska diskursen utgår från uppfattningen att skrivande, liksom all språkanvändning, konstrueras i sociala kontexter, t.ex. skilda medier. Skribenten kan påverka de rådande normer som finns i samhället genom att välja ämnen och infallsvinklar som ifrågasätter den politiska maktordning som finns (Ivanič, 2004). Utifrån Ivaničs övergripande syn på språk och skrivande identifieras i syftesbeskrivningen därmed meningsenheter som kategoriseras i skrivdiskurser som kan kopplas till samtliga nivåer/lager runt texten.

En skrivdiskurs, genrediskursen, saknas dock i syftesdelen. Detta kan tyckas anmärkningsvärt med tanke på att denna diskurs, vid en vidare analys av styrdokumentet, framträder som tämligen dominant. Resultat kan dock problematiseras av att studien har analyserats utifrån Sydneyskolans definition av genrediskursen där texttyp och de lingvistiska komponenterna står i fokus (Palmér, 2013). Om analysverktyget hade tillämpats utifrån den nyretoriska definitionen av genrediskurs, då kommunikationssituation, mottagare och sändare betonas, hade analysen

av empirin resulterat i en annan slutsats, då meningsenheten som har kategoriserats som diskursen om sociala praktiker istället hade kategoriserats som genrediskurs (Palmér, 2013).

Centralt innehåll

Det centrala innehållet beskriver det obligatoriska ämnesinnehåll som eleven ska möta i undervisningen. Vår analys visar att processdiskursen tillsammans med genrediskursen är de mest framträdande skrivdiskurserna i det centrala innehållet. Processdiskursen återfinns i formuleringar som *Olika sätt att skapa och bearbeta egna och gemensamma texter till innehåll och form* (2019b) och *Hur man ger och tar emot respons på texter* (2019b), och får i sammanhanget snarare ses som metoder för att producera och bearbeta texter. Genrediskursen representeras av formuleringar som *Strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag* (2019b). Av de identifierade meningsenheterna i det centrala innehållet är följande formulering att betrakta en av de mer konkreta, då den tydligt anger vilka texter eleverna förväntas möta i undervisningen: *Beskrivande, förklarande, utredande, instruerande och argumenterande texter, till exempel tidningsartiklar, vetenskapliga texter, arbetsbeskrivningar och blogginlägg* (2019b)⁵.

Att olika texttyper tydligt exemplifieras i det centrala innehållet tyder på att genrediskursen har fått betydande genomslag i de svenska styrdokument. Diskursen redogör för de produkter som skrivandet skall resultera i, en serie texttyper som skiljer sig åt i uppbyggnad och språkliga drag. Det är ingen slump att en metod som förespråkar explicita moment i form av katederundervisning och mätbara produkter, har haft en stor genomslagskraft i såväl styrdokument som den pedagogiska praktiken. Det kan istället ses som en drivkraft från politiskt håll, att styra undervisningen genom att betona metoder som är mätbara (Hansson, 2013). Att processdiskursen och genrediskursen så tydligt skrivs fram i kursplanens centrala innehåll tyder på att forskning som visar att lärande kräver processer där eleverna får bearbeta och revidera sina tankar har fått stort genomslag, men att undervisning med hjälp av explicita metoder som modelltexter och strukturerade genomgångar kring språkliga normer och textstrukturer är av stor vikt vid utformningen av innehållet i undervisningen (Palincsar & Schleppegrell, 2014).

Kreativitetsdiskursen finns representerad i formuleringen *Texter som kombinerar ord, bild och ljud, och deras språkliga och dramaturgiska komponenter* (2019b). Även om kopplingen till textens innehåll och stil kan tyckas något vag, så ligger fokus ändå på en lustfylld och levande textproduktion där eleven själv förväntas vara kreativ. Det är även möjligt att argumentera för att också multimodala texter är att betrakta som en egen texttyp och då skulle det vara möjligt att även kategorisera meningsenheten som genrediskurs, något vi valt att inte göra i denna studie. Meningsenheten *Språkets struktur med stavningsregler, skiljetecken, ordklasser och satsdelar* (2019b) kategoriseras som färdighetsdiskurs, en diskurs som i det centrala innehållet får förhållandevis litet utrymme, något som blir särdeles intressant när vi går vidare i vår analys och redogör för de identifierade meningsenheterna i kunskapskravet.

⁵ I sammanhanget är det även intressant att lyfta formuleringen *Några skönlitterära genrer och hur de stilistiskt och innehållsligt skiljer sig ifrån varandra* (2019b) som faller utanför vår analys, då ordet *texter* har bytt ut mot ordet *genrer* i styrdokumentet. Ordet *genrer* kodas inte i vår analys, men i denna kontext torde ordet *text* och ordet *genre* vara tämligen utbytbara.

Kunskapskravet

Kunskapskravet beskriver vilka kunskapsnivåer som är godtagbara för de olika betygsstegen i årskurs 9. Vid betygsättning ska den betygsättande läraren utgå från kunskapskraven och tolka dem i relation till syfte, centralt innehåll och den egna undervisningen. Kunskapskravet finns med beteckningen A, C och E. I vår analys har vi utgått från kunskapskravet för ett E, då variationen av värdeord i kunskapskravet inte påverkar vilken skrivdiskurs meningsenheterna kategoriseras i.

Endast fyra skrivdiskurser återfinns i kunskapskravet, och flera formuleringar har fått delas upp då de innehåller inslag av flera olika skrivdiskurser. Kreativitetsdiskursen återfinns endast i en identifierad meningsenhet: *Genom att kombinera olika texttyper, estetiska uttryck och medier så att de olika delarna samspelar på ett i huvudsak fungerande sätt kan eleven förstärka och levandegöra sina texters budskap* (2019b). Fortfarande kan kopplingen till textens innehåll och stil tyckas något vag, men fokus ligger ändå på en lustfylld och levande textproduktion där eleven förväntas vara kreativ i sitt uttryck och i sitt skrivande. Produktionen av multimodala texter kan dock liksom tidigare problematiseras.

Färdighetsdiskursen och genrediskursen återfinns i flera identifierade meningsenheter. I formuleringen *Eleven kan skriva olika slags texter med viss språklig variation, enkel textbindning samt i huvudsak fungerande anpassning till texttyp, språkliga normer och strukturer* (2019b) återfinns såväl inslag av färdighetsdiskurs som genrediskurs. Genom att dela upp formuleringen i fyra meningsenheter kan dessa kategoriseras med analysverktyget och då blir det tydligt i vilken kategori respektive meningsenhet skall placeras. Färdighetsdiskursen får ett betydligt större utrymme i kunskapskravet än i syftesbeskrivningen eller det centrala innehållet. Det är alltså en instrumentell syn på skrivandet som identifieras, de färdigheter som eleverna skall förvärva betonas (Malmström, 2017).

Genrediskursen återfinns i ytterligare två identifierade meningsenheter, kopplade till produktionen av olika texttyper. *De berättande texter eleven skriver innehåller enkla gestaltande beskrivningar och berättargrepp samt Sammanställningarna [texterna] innehåller enkla beskrivningar och förklaringar, enkelt ämnesrelaterat språk* (2019b). Processdiskursen förekommer framförallt i formuleringen: *Dessutom kan eleven ge enkla omdömen om texters innehåll och uppbyggnad och utifrån respons bearbeta texter mot ökad tydlighet, kvalitet och uttrycksfullhet på ett i huvudsak fungerande sätt* (2019b). För att responsarbetet skall bli meningsfullt för elevernas skrivprocess måste de dock få undervisning i hur det skall genomföras konstruktivt, något som sällan sker i undervisningen (Blåsjö, 2010).

Utifrån Ivaničs (2004) övergripande syn på språk och skrivande identifieras i kunskapskravet därmed huvudsakligen meningsenheter som kategoriseras i skrivdiskurser som kan kopplas till nivå 1 och 3. Även om såväl färdighetsdiskursen som processdiskursen har identifierats i kunskapskravet, är det genrediskursen som dominerar⁶. Dagens bedömningssystem bygger på en stor tilltro till att det är möjligt att mäta kunskap. Biesta (2011) varnar för att vi i dagens mätkultur därför tenderar att fokusera den kunskap som är möjlig att mäta, snarare än den kunskap som värderas som viktig. Även om processdiskursen finns representerad i kunskapskravet, så ifrågasätter exempelvis Ivanič (2004) om processer går att mäta. Vid en

⁶ Formuleringen *Dessutom kan eleven förbereda och genomföra enkla muntliga redogörelser med i huvudsak fungerande struktur och innehåll och viss anpassning till syfte, mottagare och sammanhang* kan kategoriseras som diskursen om sociala praktiker, men i kunskapskraven kopplas formuleringen till muntliga redogörelser och därför faller den utanför kodningen i den här studien.

analys av styrdokumentet framträder därmed huvudsakligen en instrumentell syn på skrivandet, eleverna skall förvärva en färdighet, och möjligtvis en funktionell syn på skrivandet, dvs. att det ska användas i meningsfulla situationer (Malmström, 2017).

6.2 Representation av skrivdiskurserna i bedömningsstödet

Det nationella skrivprov som analyseras i studien består av ett exempel på en skrivuppgift som är publicerad på provgruppens hemsida. Att endast dra slutsatser från en enstaka uppgiftsinstruktion och en enstaka bedömningsmatris är problematiskt, men några tendenser framträder ändå med viss tydlighet.

Figur 5. De kodade meningsenheterna i nationella provet i svenska, delprov C, i uppgiftsinstruktionen respektive bedömningsmatrisen. (I tabellen markeras förekomst av en eller flera meningsenheter som har kategoriserats inom en diskurs med X)

Skrivdiskurs	Nationella provet: Uppgiftsinstruktionen	Nationella provet: Bedömningsmatrisen
Färdighetsdiskursen		X
Kreativitetsdiskursen		
Processdiskursen		X
Genrediskursen	X	X
Diskursen om sociala praktiker	X	X
Den sociopolitiska diskursen		

Uppgiftsinstruktionen

Uppgiften inleds med en rad frågeställningar kopplade till provets tema (Kille/Tjej) och därefter följer en beskrivning av en fiktiv skrivsituation och en uppmaning som talar om vad eleven skall göra kopplat till en texttyp, med ett specifikt syfte, en mottagare och ett sammanhang. Vanligtvis har eleven tre olika textuppgifter att välja mellan, och eleven får därmed en valmöjlighet mellan olika texttyper. Detta förutsätter dock att eleven har kännedom om de olika texttyperna (Borgström, 2010). Vid en analys av uppgiftsinstruktionen identifieras endast meningsenheter som kategoriseras i två diskurskategorier: genrediskursen och diskursen om sociala praktiker.

Det skulle även gå att argumentera för att den sociopolitiska diskursen återfinns i ämnesvalet⁷: *Vad spelar det för roll om du är kille eller tjej? Hur påverkas din egen och andras bild av dig? Vilka förväntningar och krav möter du, hur uppfostras du och hur ser samhället på dig?*, där textproduktion är en socialt konstruerad praktik, som får konsekvenser för identitetsskapandet

⁷ Skrivuppgiften kan problematiseras utifrån flera aspekter. Eleven skall reflektera kring ett ämne som kan vara kontroversiellt, sin egen könsidentitet, samt hur den skapas dels i elevens syn på sig själv och dels utifrån omvärldens syn på eleven. Eleven bedöms därtill utifrån sin förmåga att resonera utifrån sig själv och sin egen uppfattning (E), utifrån andra människors perspektiv och deras uppfattning (C) och om hen har förmåga att generalisera sina slutsatser (A). Det innebär att personer som har svårigheter med sin föreställningsförmåga per definition inte kan få mer än ett E.

(Ivanič, 2004). Enligt Palmér (2013) återfinns dock sällan den sociopolitiska diskursen i ämnesvalet i det nationella provet. Alternativt skulle istället denna meningsenhet kunna kategoriseras som genrediskurs, då eleven förväntas skriva en resonerande text, som är en av texttyperna inom denna skrivdiskurs. För att generalisera den här typen av slutsatser måste dock fler prov analyseras. Det kan mycket väl vara så att den sociopolitiska diskursen återfinns i samband med vissa specifika texttyper, men inte med andra.

I den fiktiva skrivsituationen, *Skriv ditt bidrag till ungdomstidningen*, återfinns diskursen om sociala praktiker, där skribenten ska föreställa sig ett syfte, en mottagare och en skrivsituation som texten skall anpassas till. Att det inbyggt i skrivsituationen finns en fiktiv mottagare kan problematiseras, då texten i själva verket skrivs för att bli bedömd, något eleven torde vara mycket väl medveten om (Borgström, 2010). När instruktionen sedan kopplas till en texttyp, i vårt exempel till resonerande text, identifieras ytterligare en meningsenhet som kan kategoriseras som genrediskurs.

Bedömningsmatrisen

Bedömningsmatrisen är indelad i olika aspekter: *Innehåll, Struktur, Språk, stil och skrivregler* samt *Helhetsbedömning*. Inom varje aspekt finns ett antal formuleringar för en bedömning på E-, C- respektive A-nivå. Den innehållsliga aspekten handlar om att värdera graden av komplexitet i elevens resonemang. Då uppgiften implicerar att eleven skall skriva en resonerande text kopplas detta till genrediskursen eftersom resonerande eller diskuterande texter hör till de texttyper som karaktäriserar genrediskursen.

Aspekten som behandlar textens struktur kopplas till processdiskursen eftersom textbearbetning kräver aktivering av elevens kognitiva förmågor då planering, revidering och formulering utförs. Språkaspekten kopplas till färdighetsdiskursen eftersom det är elevens språkliga färdigheter så som stavning, grammatisk medvetenhet och meningsbyggnad som beaktas. Vidare är textens stilmässiga aspekter kopplat till vilken texttyp som skrivs, vilket tyder på en koppling till genrediskursen. Beroende på textinnehåll kan de stilmässiga aspekterna även kopplas till diskursen om sociala praktiker om syftet med texten är att anpassa mottagare och syfte utifrån en social kontext (Ivanič, 2004).

Meningsenheten *Texten är i huvudsak sammanhängande och begriplig* kategoriseras som processdiskurs, då det sannolikt krävs viss grad av bearbetning för att skriva en sammanhängande text, dock under förutsättning att bearbetningen sker inom den för uppgiften angivna tidsramen. Bedömningsmatrisen innehåller annars många exempel på meningsenheter som kategoriseras som färdighetsdiskurs, då det är graden av språklig korrekthet på olika nivåer som bedöms. Allt från ordval till meningsbyggnad och hur väl eleven följer skriftspråkets normer skall bedömas. Det är en skrivpedagogik som utgår från att det finns ett *rätt*, ett korrekt sätt att uttrycka sig, men också ett *fel*. Den funktionella synen på skrivandet är tydlig, eleven skall uppvisa dessa färdigheter (Malmström, 2017).

Avslutningsvis skall hela uppgiften bedömas utifrån en helhetsbedömning: *Textens innehåll och form är anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation*. Denna meningsenhet kategoriseras, liksom tidigare, som diskursen om sociala praktiker. Textproduktion sker i en specifik social kontext och har ett specifikt syfte (Ivanič, 2004). Syftet med den fiktiva kommunikationssituationen är alltså att undersöka huruvida eleven klarar att anpassa sin språkliga stil till mottagaren (Palmér, 2013). Kategoriseringen av denna meningsenhet kan dock problematiseras då meningsenheten innehåller en referens till såväl form som innehåll. Innehållet anpassas till mottagare, medan formen anpassas till texttyp. I bedömningsmatrisen

identifieras inga meningsenheter som kan kategoriseras i den sociopolitiska diskursen. Utifrån Ivaničs (2004) övergripande syn på språk och skrivande saknas i bedömningsmatrisen därmed inslag av den diskurs som kan kopplas till nivå 4 runt texten.

6.3 Koppling mellan styrdokument och bedömningsstöd

Det nationella provet i svenska är konstruerat utifrån kursplanen i svenska. Provet prövar i vilken utsträckning en elev har uppnått kursplanens syfte i svenska. Innehållet i provet utgår från kursplanens centrala innehåll, medan provets betygsnivåer utgår från kunskapskravet.

Figur 6. De kodade meningsenheterna i nationella provet i svenska, delprov C, i uppgiftsinstruktionen respektive bedömningsmatrisen i relation till kursplanens syfte, centrala innehåll och kunskapskrav. (I tabellen markeras förekomst av en eller flera meningsenheter som har kategoriserats inom en diskurs med X).

Skrivdiskurs	Kursplanen i svenska: Syfte	Kursplanen i svenska: Centralt innehåll	Nationella provet: Uppgiftsinstruktionen	Kursplanen i svenska: Kunskapskrav	Nationella provet: Bedömningsmatrisen
Färdighetsdiskursen	X	X		X	X
Kreativitetsdiskursen	X	X		X	
Processdiskursen	X	X		X	X
Genrediskursen		X	X	X	X
Diskursen om sociala praktiker	X	X	X		X
Den sociopolitiska diskursen	X				

I kapitel 1 och 2 i Lgr11 samt i syftesdelen, det centralt innehåll och kunskapskravet i Kursplanen i svenska finns sammantaget alla sex skrivdiskurser representerade, dock i olika omfattning. Dessutom finns inte alla skrivdiskurser representerade i samtliga delar av dokumentet (se figur 4). De mest frekventa skrivdiskurserna i styrdokumentet är färdighetsdiskursen, processdiskursen och genrediskursen. Diskursen om sociala praktiker och den sociopolitiska diskursen finns med i syftesbeskrivningen, men saknas såväl i det centrala innehållet liksom i kunskapskravet. Även om kreativitetsdiskursen och processdiskursen finns med i kunskapskravet är det ytterst oklart hur dessa diskurser skall mätas och bedömas, något som också Ivanič (2004) problematiserar.

I de dokument som representerar det nationella provet och bedömning kopplat till det nationella provet finns fyra av sex skrivdiskurser representerade. Kreativitetsdiskursen och den sociopolitiska diskursen saknas. Det är dock möjligt att argumentera för att dessa diskurser kan förekomma i samband med vissa texttyper och ämnesval. Processdiskursen finns endast med i en identifierad meningsenhet, och får ju endast utrymme inom ramen för provets genomförande och under förutsättning att eleven själv har förmågan att bearbeta sin egen text. Medan uppgiftsinstruktionen endast innehåller identifierade meningsenheter som har kategoriserats som genrediskursen och diskursen om sociala praktiker, med inslag av den sociopolitiska diskursen i ämnesvalet i just det här exemplet, domineras bedömningsstödet av andra diskurser,

främst färdighetsdiskursen och genrediskursen. Att bedömningsmatrisen domineras av diskurser som innehåller moment som är lättare att mäta, indikerar att provkonstruktörerna premierar en skrivundervisning som bygger på mätbara metoder som kan undervisas explicit (Malmström, 2017).

Kopplingen mellan uppgiftsinstruktionen och det centrala innehållet framstår som svag om vi inte tar i beaktande att uppgiftsinstruktionen även kan kopplas till ämnets syfte. När kursplanen läses i sin helhet finns alla de sex skrivdiskurserna med om än i olika omfattning, så är dock inte fallet när uppgiftsinstruktionen och bedömningsmatrisen analyseras i sin helhet, då saknas kreativitetsdiskursen och i princip den sociopolitiska diskursen. Det är även viktigt att understryka att proportionerna mellan diskurserna ser mycket olika ut, och när enbart bedömningen analyseras så framträder ett mycket tydligt mönster. Det är de diskurser som anses mer mätbara som bedöms i det nationella provet, genrediskursen och färdighetsdiskursen. Det är därtill tydligt att skrivdiskurserna i kunskapskravet inte fullt ut motsvaras av skrivdiskurserna i bedömningsmatrisen.

Därmed är kopplingen mellan de styrdokument som styr skrivundervisningen och de nationella bedömningsstöd som används vid kunskapsmätning och bedömning av skrivförmågan inte helt tydlig. I bedömningsmatrisen framträder färdighetsdiskursen som mycket viktig för bedömningen. I kunskapskravet är denna diskurs inte lika framträdande. Det centrala innehållet, kunskapskravet och bedömningsstödet innehåller förvisso inslag av processdiskurs, en diskurs som anses vara mycket svår att mäta och bedöma (Ivanič, 2004). Genrediskursen förekommer däremot i betydligt större utsträckning, både i det centrala innehållet, i kunskapskravet samt i det nationella bedömningsstödet. Diskursen om sociala praktiker förekommer genomgående i formuleringar kopplade till anpassning till syfte och mottagare, medan den sociopolitiska diskursen genomgående är den diskurs som förekommer i minst omfattning, ett resultat som stöds av Liberg m. fl. (2012). Styrdokumentet domineras följaktligen av skrivdiskurser som motsvaras av en explicit skrivundervisning som resulterar i skrivprodukter med hög grad av mätbarhet, något som också Malmström (2017) understryker.

7 Diskussion

I föreliggande studie har vi undersökt vilka olika sätt att tala om och undervisa i skrivande, dvs. vilka skrivdiskurser som finns representerade i de nationella styrdokumentet som berör skrivundervisningen för grundskolans senare år. Vi har därtill undersökt om dessa skrivdiskurser också finns representerade i de nationella bedömningsstöd som används för kunskapsmätning och bedömning av elevernas skrivförmåga.

7.1 Resultatdiskussion

Ivanič (2004) påvisar att vi i västvärlden över tid har utvecklat sex olika skrivdiskurser och betonar vikten av att samtliga skrivdiskurser finns representerade i såväl styrdokument som undervisning och bedömning. “[A] comprehensive approach to the teaching of writing would combine elements from all six approaches to the teaching and assessment of writing” (s. 241), även om det då kan uppstå såväl spänningar som motsättningar i både undervisning och bedömning.

Constructive alignment

Det bör finnas en tydlig koppling mellan styrdokument, undervisning, bedömning och bedömningsstöd, ofta internationellt refererat till som *constructive alignment* (Biggs, 1996). Vår undersökning visar att samtliga skrivdiskurser förvisso finns representerade i kursplanen i svenska när den läses i sin helhet. Däremot saknas det en tydlig koppling mellan syftesbeskrivningen, det centrala innehållet och kunskapskraven, exempelvis kan syftesbeskrivningen ange arbetssätt som inte är möjliga att bedöma utifrån kunskapskravens nivåer, något också Palo och Manderstedt (2011) påvisar. Kreativitetsdiskursen och processdiskursen betonas exempelvis i både syftesbeskrivningen och i det centrala innehållet, men får desto mindre utrymme i kunskapskravet.

När uppgiftsinstruktionen och den tillhörande bedömningsmatrisen till det nationella provet analyseras i sin helhet finns endast färdighetsdiskursen, genrediskursen och diskursen om sociala praktiker tydligt representerade. Processdiskursen får betydligt mindre utrymme och kreativitetsdiskursen och den sociopolitiska diskursen saknas helt. Också kopplingen mellan uppgiftsinstruktionen och det centrala innehållet framstår som otydlig, även om vi tar i beaktande att uppgiftsinstruktionen även kan kopplas till ämnets syfte. Det är därtill anmärkningsvärt att skrivdiskurserna i kunskapskravet inte fullt ut motsvaras av skrivdiskurserna i bedömningsmatrisen.

När det nationella bedömningsstöd som används vid kunskapsmätning och bedömning av skrivförmågan analyseras, framträder en mycket tydligt tendens. Det är de skrivdiskurser som anses mer mätbara som faktiskt bedöms i det nationella provet, huvudsakligen genrediskursen och färdighetsdiskursen. Dagens bedömningssystem bygger förvisso på en stor tilltro till att det är möjligt att mäta kunskap, varför vi i dagens mätkultur tenderar att fokusera den kunskap som är möjlig att mäta, snarare än den kunskap som värderas som viktig (Biesta, 2009). Det innebär dock att sådan kunskap som anses svår att mäta, också får mindre utrymme i undervisningen.

Konsekvenser av high stakes-prov

Sedan den 29 juni 2018 ska lärare vid betygssättning särskilt beakta elevernas resultat på de nationella proven och provresultatet ska följaktligen väga tyngre än andra enskilda betygsunderlag (Skolverket, 2018b). Det innebär att de nationella proven numera formellt kan klassificeras som *high stakes*-prov, dvs. som en typ av prov som kan få stora konsekvenser för individer och organisationer genom att de avgör, eller åtminstone påverkar, framtiden för elever, lärare, rektorer och/eller skolor (Marchant, 2004; West, 2010). Flera studier visar att *hs*-prov bidrar till att lärare i större utsträckning utformar sin undervisning utifrån vad som provas och mäts på provet, en så kallad *teaching to the test*-effekt (Au, 2011). Skolverkets undersökning (2016) visar att de nationella proven påverkar undervisningen i större utsträckning 2015 jämfört med 2003. Merparten av alla lärare som besvarat 2015 års enkät anger att de i ”hög” eller ”ganska hög” grad, förbereder eleverna inför de nationella proven genom att ta upp förmodat ämnesinnehåll, att de låter eleverna arbeta med gamla prov samt att de informerar eleverna om hur provet bedöms, särskilt lärare som undervisar i ämnet svenska. Sannolikt har denna utveckling eskalerat sedan 2015, något som bör undersökas i en uppföljande studie.

Även om skolverkets provstatistik inte är jämförbar över tid är det ändå intressant att spekulera kring de tendenser som framträder vid en sådan överblick. I underlaget till statistiken under åren 2014-2019 är andelen elever som ”Ej deltagit” signifikant för svenskämnet delprov C, dvs. det delprov som prövar skriftlig förmåga. Det är också det delprov där lägst andel elever

uppnår kraven i delprovet. Statistiken från läsåret 2018/2019 skiljer ut sig på så vis att en betydligt större andel elever genomförde delprov C. Därtill halverades andelen elever som fick ett F på delprovet. Under läsåret 2018/2019 klassificeras de nationella proven för första gången som *hs*-prov, något som möjligen kan ha haft effekt på lärarnas undervisning eller alternativt på deras bedömarpraktik?

Det finns ju några olika förklaringar till det avvikande resultatet. Kanske var provet ovanligt lätt? Eller så var eleverna ovanligt bra på att skriva just detta år? Troligtvis har dock enskilda lärare "fuskat" alternativt varit väldigt tillåtande i sin bedömning, för att på så vis förbättra sin egen statistik (West, 2010). Eleverna kanske även hade fått rika möjligheter att öva inför bedömningssituationen (Baker, 2017). Berliner (2011) konstaterar ju att det är oundvikligt att användandet *hs*-prov, resulterar i fusk, överdrivna provförberedelser och andra insatser som resulterar i förbättrade provresultat.

A narrowing of the curriculum

En *teaching to the test*-effekt anses huvudsakligen få negativa konsekvenser. Om inte provet är heltäckande i förhållande till innehållet i kursplanen, medför det alltid en risk att undervisningen smalnar av i förhållande till kursplansinnehållet, *a narrowing of the curriculum* (Berliner, 2011). För elever som redan från början uppvisar låga resultat på *hs*-prov tenderar det centrala innehållet att smalnas av ytterligare, eftersom de i ännu större utsträckning förväntas lägga tid på det som kommer på provet. Det innebär t.ex. att elever som uppvisar olika former av skrivsvårigheter enbart tränas på att skriva olika texttyper, med hög grad av språklig korrekthet, i olika fiktiva skrivsituationer. Elevens egen lust att skriva och förståelse för sin egen skrivprocess prioriteras bort i förmån för skrivande i en institutionaliserad bedömningssituation. Proven får därmed en i allra högsta grad styrande funktion i förhållande till skrivundervisningen (Borgström, 2010), något Skolverket (2016) bekräftar i sin enkätstudie, särskilt i ämnet svenska.

Att såväl kreativitetsdiskursen som processdiskursen förekommer i de styrdokument som beskriver skrivundervisningen, i betydligt större utsträckning än i de styrdokument som reglerar bedömningen av skrivförmågan, kan sannolikt förklaras med att dessa diskurser anses vara önskvärda inslag i undervisningen, men svåra att värdera i ett bedömnings-sammanhang. Det kan dock innebära att undervisning kopplad till kreativitetsdiskursen och processdiskursen prioriteras bort till förmån för undervisning kopplad till genrediskursen och färdighetsdiskursen, då dessa diskurser är betydligt enklare att hantera i ett mätsammanhang (Malmström, 2017). Därtill tyder skolverkets (2016) studie på att vi även i Sverige ser framväxten av en ny skrivdiskurs, en bedömningsdiskurs eller *teaching to the test*-diskurs, som utgörs av en explicit undervisning där eleverna får rika möjligheter att öva inför bedömningssituationer med syfte att nå så höga resultat som möjligt (Baker, 2017).

Detta överensstämmer även med andra studier som visar att ju närmare bedömning vi rör oss i styrdokumentet desto större tyngdpunkt får genrediskursen och färdighetsdiskursen. Enligt Malmström (2017) kan detta sättas i samband med en instrumentell kunskapssyn med standardiserade tester och mätningar i centrum, en direkt konsekvens av marknadisering av skolan.

[M]ålet för utbildningen blir instrumentellt. På så vis kan man säga att skrivande reduceras till ett verktyg. Varken reflekterande skrivande där man skriver sig till kunskap eller skrivande som skön konst får plats i en strikt nyttobetonad skrivkonception (Malmström, 2017, s. 275).

Att det kreativa skrivandet så tydligt marginaliseras i bedömnings-sammanhang är mycket oroväckande. Om skrivandet begränsas till att vara ett verktyg som skall användas enbart till att förmedla ett specifikt innehåll, i ett specifikt format med hög grad av språklig korrekthet enligt formella regler, finns inte så mycket utrymme kvar för ett lustfyllt och kreativt skrivande, där elever utmanas och vågar experimentera med språk eller innehåll. Det innebär också att även om uppsatsämnet till det nationella provet skulle kunna kategoriseras som den sociopolitiska diskursen, så vågar kanske inte eleverna ta ställning eller experimentera med varken språk eller innehåll.

Det centrala innehållet smalnas dessutom av ytterligare för elever som redan från början uppvisar låga resultat på *hs*-prov, då undervisningen fokuserar att träna dessa elever på just de förmågor som de uppvisar svårigheter inom (Berliner, 2011), inte sällan de instrumentella delarna. Det är naturligtvis viktigt att träna upp olika förmågor, men inte om det sker på bekostnad av en undervisning som även ska utmana tänkandet genom att ställa krav på högre kognitiva processer, en undervisning som ska bredda och fördjupa elevernas kunskaper så att de kan nå längre i sin utveckling, inklusive få kunskap om sådant som inte nödvändigtvis betraktas som mätbar kunskap. Utifrån Ivaničs (2004) övergripande syn på språk och skrivande torde den skrivdiskurs som huvudsakligen prioriteras bort för dessa elever vara den sociopolitiska diskursen, dvs. den skrivdiskurs som kan kopplas till nivå 4 runt texten. Det torde också innebära att avståndet till de elever som initialt inte uppvisar samma svårigheter ökar över tid?

Vad det innebär att kunna skriva eller vad skrivutveckling innebär är dock svårdefinierat, och följaktligen råder det olika uppfattningar om hur skrivförmåga skall mätas och bedömas. Problemet är kanske inte i första hand det nationella provets utformning eller innehåll, utan snarare den situation i vilket provet genomförs. Frågan man bör ställa sig är kanske därför vad det är som faktiskt provas i den aktuella provsituationen. Är det möjligt att mäta elevens faktiska skriftspråkliga kompetens eller mäter vi bara elevens förmåga att följa en given instruktion vid ett givet tillfälle? Det är därtill, som Borgström (2010) understryker, mycket problematiskt att avgöra någons skrivförmåga baserat på ett enskilt testtillfälle, där endast en text produceras.

En skola och en pedagogik, genrepedagogiken, som har till uppdrag att utjämna olikheter, bidrar istället till att öka dem. Hansson (2013) påpekar att genrepedagogiken inbegriper tre komponenter: en systemisk-funktionell språksyn (SFL), en ideologi som går ut på att förändra samhällets maktstrukturer samt en pedagogik som innebär en explicit undervisning om texttyper (genrer). Om inte alla tre komponenter finns, kvarstår en instrumentell undervisning som enbart fokuserar på att behärska texttyper. Skolans styrdokument är externt påbjudna och delvis en produkt av politiska förhandlingar, något som alltid resulterar i kompromisser (Malmström, 2017). En fördjupad analys av de meningsenheter som kategoriseras som genrediskurs skulle kunna visa om styrdokumentet och bedömningsstödet innehåller identifierade meningsenheter som representerar samtliga komponenter, eller om genrepedagogiken skrivs fram instrumentellt redan i styrdokumentet.

En analys av styrdokumentets syn på skrivande och skrivundervisning ger även indikationer på samhällets syn på skrivande och den skrivundervisning som skall ske i svensk skola för att förbereda eleverna på att *delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet* (2019b, s. 5), en formulering som kan kopplas till en sociopolitisk diskurs. Det kan då tyckas motsägelsefullt att det är den sociopolitiska skrivdiskursen, där texten kopplas till världssyn och sociala strukturer, som i minst utsträckning finns representerad i de dokument som har analyserats.

7.2 Metoddiskussion

För att sortera i empirin har vi använt Ivaničs (2004) analytiska ramverktyg. De kodade meningsenheterna kategoriserades i någon av analysverktygets sex diskurser: *färdighetsdiskursen*, *kreativitetsdiskursen*, *processdiskursen*, *genrediskursen*, *diskursen om sociala praktiker* eller *den sociopolitiska diskursen*, utifrån kriterierna *språkliga lager*, *föreställning om skrivförmågan*, *föreställning om hur skriftspråklig förmåga utvecklas*, *utgångspunkt för skrivundervisningen* samt *bedömningskriterier*. Vid kategoriseringen av de kodade meningsenheterna insåg vi att analysverktyget har en del begränsningar. Några av diskurserna kan t.ex. inbegripa skilda synsätt på skrivande och flera diskurser är överlappande. Ivanič (2004) refererar till dessa som diskursiva hybrider. En systematisk innehållsanalys kräver dock att de kodade meningsenheterna endast kategoriseras i en diskurs, varför vi vid varje enskilt analystillfälle har konsulterat forskning för att på så vis underbygga våra slutsatser. Vid flera tillfällen har ny kunskap även bidragit till att vi har omvärderat tidigare slutsatser, något som har bidragit till en fördjupad analys och ytterligare kunskaper.

Ivanič utformade sitt analysverktyg 2004. Sedan dess har dock världen förändrats, och med världens föränderliga villkor ändras också villkoren för vår kommunikation. Multimodala texter är ett självklart inslag i undervisningen och eleverna skriver huvudsakligen digitala texter med hjälp av olika digitala verktyg. En modernisering av analysverktyget skulle kunna inbegripa en *multimodal skrivdiskurs* (Cederlund och Sofkova Hashemi, 2018) samt en *bedömningsdiskurs* (Baker, 2017) eller *teaching to the test*-diskurs om man så vill. Malmström (2017) modifierar Ivaničs analysverktyg genom att även komplettera med en *akademisk diskurs*, eller inriktning som han väljer att kalla det. Oavsett hur analysverktyget modifieras så finns det i den kvalitativa innehållsanalysen alltid inslag av subjektivitet. Trovärdigheten i metoden underbyggs genom val av teoretiskt perspektiv samt en systematisk beskrivning av hur studien har genomförts. Genom denna studie har vi haft möjlighet att besvara studiens frågeställningar, men studiens trovärdighet kan öka om vi får möjlighet att analysera fler nationella skrivprov.

7.3 Studiens kunskapsbidrag

I skolans styrdokument har skrivandet en lika framträdande roll som läsandet, och en lärare som undervisar i ämnet svenska måste således ha lika goda kunskaper i och om skrivundervisning som de har i och om läsundervisning. När Winzell (2018) kartlägger hur skrivande och skrivundervisning som kompetensområden framställs i ämneslärarutbildningar med inriktning mot svenskämnet, påvisar hon att de uttryck som betecknar skrivundervisning har en mycket svag referens till skrivutvecklande arbete. Det innebär att ämneslärare som utbildar sig med inriktning mot svenskämnet får kunskap om *att* de ska arbeta med skrivutveckling, men inte *hur* de ska göra detta. Ivanič (2004) drar slutsatsen att för att eleverna skall få möjlighet att utveckla sin skrivförmåga optimalt, måste undervisningen ha inslag av samtliga skrivdiskurser. Hon konstaterar förvisso att undervisningen inte kan innehålla alla skrivdiskurser samtidigt, men påpekar att en medveten skrivundervisning åtminstone kan innehålla inslag från två eller tre diskurser samtidigt. Detta kräver dock en stor medvetenhet *om* och förståelse *för* de olika skrivdiskurserna hos den undervisande läraren.

Denna studie bidrar till att sätta in de svenska nationella styrdokumenterna i ett skrivteoretiskt sammanhang, samtidigt som förhållandet mellan styrdokumentet och de nationella bedömningsstöden problematiseras. Att arbeta som lärare inom den svenska grundskolan är sannerligen ombytligt, intensivt, berikande, ibland uttröttande och ofta utmanande. Den som undervisar måste ha kunskap om hur undervisningen kan differentieras så att alla elever får

möjlighet att utvecklas, dels utifrån sina förutsättningar, men också så långt som möjligt. Kunskap om de sex skrivdiskurser som Ivanič (2004) har identifierat, och vetskap om att vi lever i en tid då vi möjligtvis håller på att utveckla nya sätt att tala om och undervisa i skrivande, kan bidra till en mer medveten skrivundervisning.

7.4 Förslag till vidare forskning

Det bör finnas en tydlig koppling, *constructive alignment*, mellan styrdokument, undervisning, bedömning och bedömningsstöd. I föreliggande studie har vi endast undersökt kopplingen mellan styrdokument och bedömningsstöd. Därför vore det önskvärt att systematiskt även undersöka lärares skrivundervisning samt deras skrivbedömning. Vi erfar att samsyn ofta saknas kring den skrivutvecklande undervisningen, och att lärare kan ha mycket olika syn på skrivande, skrivundervisning och skrivsvårigheter. Vi efterfrågar därför en nationell satsning, där lärare gemensamt får utveckla en fördjupad förståelse för hur de kan analysera sin egen skrivundervisningspraktik i förhållande till aktuell forskning, rådande styrdokument och nationella bedömningsstöd. Det skulle möjliggöra för lärare att utveckla en gemensam skrivundervisningspraktik, med en fördjupad förståelse för olika sätt att tala om och undervisa i skrivande, olika skrivdiskurser, som samexisterar i såväl teori som praktik.

I föreliggande studie har vi inte undersökt de nationella skrivprovets effekt på undervisningen, utan vi har dragit slutsatser utifrån nationella och internationella studier som har undersökt detta. Skolverkets (2016) studie visar tydligt hur lärare har förändrat sin undervisning för att anpassa sig till provens innehåll och ökade betydelse för bedömning och betygsättning. Vi efterfrågar ytterligare studier som undersöker provens styrande effekt på undervisning och bedömning, inte minst dess effekter på skrivundervisning och skrivbedömning. Därtill analyserar vi endast ett nationellt prov. Studien skulle med fördel kunna fördjupas genom att fler nationella prov analyseras.

Malmström (2017) påvisar att stora samhällsförändringar ofta korrelerar med literacitetskriser och en efterföljande revidering av skolans styrdokument. Den 1 juli 2021 kommer grundskolan, sameskolan och specialskolan att få reviderade kursplaner där fakta och förståelse betonas, där det centrala innehållet anpassas när det gäller omfattning, konkretionsgrad och progression och där kunskapskraven är mindre detaljerade. Därtill utarbetas nya nationella prov som skall korrelera med de reviderade kursplanerna. En komparativ studie, som undersöker vilka skrivdiskurser som finns representerade i de reviderade nationella styrdokument som styr undervisningen samt i de reviderade nationella bedömningsstöd som används för kunskapsbedömning av skrivförmågan, vore av mycket stort intresse.

Referenser

Andersson, P. (2011). New Literacies i klassrummet: Vägar till en alternativ läs- och skrivpedagogik. *KAPET. Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, 7(1), 41–64. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-9564>

Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25-45. DOI: 10.1080/00220272.2010.521261

Baker, S. (2017). Students' Writing 'in Transition' from A-levels to University. How Assessment Drives Students' Understandings, *Practices and Discourses. Assessment and Evaluation in Higher Education* (42)1. DOI: 10.1080/02602938.2015.1082174

Bergström, G. & Boréus, K. (2012). Idé- och ideologianalys. I Bergström, G. & Boréus, K. (red.) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287-302. DOI: 10.1080/0305764X.2011.607151

Berry, R. (2011). *Assessment Reform in Education: Policy and Practice*. (Vol. 14, Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects Ser). DOI: <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/978-94-007-0729-0>

Biesta, G. (2009). *Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education*. Maynooth University Ireland & University of Edinburgh. DOI: 10.1007/s11092-008-9064-9

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. DOI: 10.1007/BF00138871

Blåsjö, M. (2010). *Skrivteori och skrivforskning: En forskningsöversikt* (2. utökade uppl. ed.). Stockholm: Stockholms universitet.

Borgström, E., & Ledin, P. (2014). Bedömarvariation: Balansen mellan teknisk och hermeneutisk rationalitet vid bedömning av skrivprov. *Språk och stil*, 24, 133–165. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-42199>

Borgström, E. (2010). Att skriva prov : om normer och textstruktur i gymnasieskolans skriftliga nationella prov. *Språk och stil*, 20, 132–164. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-36203>

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.

Cederlund, K. & Sofkova Hashemi, S. (2018). Multimodala bedömningspraktiker och lärares lärande. *EDUCARE*, 1, 43-.68. GUP: <https://gup.ub.gu.se/publication/266339> DOI: 10.24834/educare.2018.1.3

Comber, B. (2015). Critical literacy and social justice. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 58(5), 362-367. DOI: 10.1002/jaal.370

Ehri, L. & C. Flugman. (2018). Mentoring Teachers in Systematic Phonics Instruction: Effectiveness of an Intensive Year-long Program for Kindergarten through 3rd Grade Teachers and Their Students. *Reading and Writing* 31(2), 425-56. DOI: 10.1007/s11145-017-9792-7

Fairclough, N. (1989). *Language and power* (Language in social life series). London: Longman.

Fangen, K. & Nordli, H. (2005). *Deltagande observation* (1. uppl. ed.). Stockholm: Liber.

Gee, J. P. (2007). *Social linguistics and literacies : Ideology in discourses*. ProQuest Ebook Central <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se>

Graham, S., Hebert, M. & Harris, K. (2015). Formative Assessment and Writing. A Meta-Analysis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 523-547. DOI: 10.1086/681947

Halliday, M. & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar* (3.rd ed.). London: Edward Arnold.

Hansson, F. (2013). Genrepedagogik på svenska : en fiffig metod? *I Genre* (s. 70–78). Stockholm University, Faculty of Humanities. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-11243>

Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. DOI:10.2307/356600

Holmberg, P. (2008). Genrepedagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärares klassrum. I: *Svenskans beskrivning 30, Stockholm 10-11 oktober 2008*, red. av Rune Palm m.fl. Stockholm: Inst. för nordiska språk, Stockholms universitet.

Hirsh, Å. (2016). *Nationella prov i grundskolan : En studie av hur lärare och rektorer uppfattar och hanterar prov och provresultat*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-34604>

Huot, B. & Perry, J. (2009). *Toward a new understanding for classroom writing assessment*. In *The SAGE Handbook of Writing Development* (ss. 423-435). SAGE Publications. DOI: 10.4135/9780857021069.n30

Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. I: *Language and Education* 18(3), 220-45. DOI: 10.1080/09500780408666877

Jiménez, C. & Corral, W. (2012). Leaving the Land of Digital Natives. *Academic Questions*, 25(2), 250-256. DOI: 10.1007/s12129-012-9290-y

Klenowski, V. & Wyatt-Smith, C. (2012). The Impact of High Stakes Testing: The Australian Story. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 19(1), 65-79. DOI: 10.1080/0969594X.2011.592972

- Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning : Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv* (Malmö studies in educational sciences, 81). DOI: <https://doi.org/10.24834/2043/23228>
- Kuyumcu, E. (2013). Genrebaserad undervisning som pedagogiskt utvecklingsarbete. I: *Skolportalens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan. Artikelnummer 3/2013*. Stockholm: Skolporten.
- Liberg, C., Wiksten Folkeryd, J., & Af Geijerstam, Å. (2012). Swedish - An updated school subject? *Education Enquiry*, 3(4), 477-493. DOI: 10.3402/edui.v3i4.22049
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Lundahl, C. (2017). Perspektiv på nationella prov. *UTBILDNING OCH DEMOKRATI*, 26(2), s. 5-20. DOI: <https://doi.org/10.48059/uod.v26i2.1078>
- Malmström, M., & Lunds universitet. Institutionen för utbildningsvetenskap. (2017). *Synen på skrivande : Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner* (Lund studies in educational sciences, 1). [Doktorsavhandling] Lunds universitet. Lund UniversityPublications: <https://lup.lub.lu.se/record/d7243896-10fa-415b-800b-b5c0d2643ebd>
- Marchant, G. (2004). What is at Stake with High Stakes Testing? A Discussion of Issues and Research. *The Ohio Journal of Science*, 104(2), 2-7. Hämtad från <http://hdl.handle.net/1811/25124>
- Miller, C. (1984). Genre as Social Action. *Letras & Letras* 31(3), 56-72. DOI: 10.1080/00335638409383686
- Palincsar, A. & Schleppegrell, M. (2014). Focusing on Language and Meaning While Learning With Text. *TESOL Quarterly*, 48(3), 616-623. DOI: 10.1002/tesq.178
- Palmér, A. (2013). *Nationella skrivprov baserade på två olika läroplaner : Genre, kommunikationssituation och skrivdidaktiska diskurser*. (Svenska i utveckling, 31) Uppsala: Uppsala universitet. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-210672>
- Palo, A. & Manderstedt, L. (2011). Texter, språk och skrivande med utgångspunkt i de nya kurs- och ämnesplanerna i svenska. *Educare - Vetenskapliga skrifter*. 2011(1), s. 91-113. Hämtat från <http://hdl.handle.net/2043/12251>
- Randahl, A. (2012). *"Oftast är vi ganska fria" : Eleverna, skrivandet och skrivundervisningen i tre gymnasieklasser* (ROSA. Rapporter om svenska som andraspråk, 16). Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Institutionen för svenska språket. [Licentiatavhandling] Göteborgs universitet.
- Skar, G. (2013). *Skrivbedömning och validitet : Fallstudier av skrivbedömning i svenskundervisning på gymnasiet* [Doktorsavhandling]. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet, Stockholm. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-88035>

Skolforskningsinstitutet. (2018). *Feedback i skrivundervisningen*. Systematisk översikt 2018:01. Solna: Skolforskningsinstitutet.

Skollagen (SFS 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2260>

Skolverket (2014). *Grundskolan i internationella kunskapsmätningar - kunskap, skolmiljö och attityder till lärande*. RAPPORT 407. Stockholm. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3263>

Skolverket (2016). *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9. En uppföljning av lärares, rektorers och elevers uppfattningar om proven*. RAPPORT 447. Stockholm. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3695>

Skolverket (2018a). *Beskrivande data 2017. Förskola skola och vuxenutbildning*. RAPPORT 468. Stockholm. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3953>

Skolverket (2018b). *Betyg och betygsättning* (Allmänna råd/Skolverket). Stockholm. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4000>

Skolverket (2019a). *Analyser av likvärdig betygssättning mellan elevgrupper och skolor. Jämförelser mellan betyg och nationella prov i årskurs 9*. RAPPORT 475. Stockholm. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4035>

Skolverket (reviderad 2019b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4206>

Stagg Peterson, S. (2012). An Analysis of Discourses of Writing and Writing Instruction in Curricula Across Canada. *Curriculum Inquiry* 42.2. DOI: 10.1111/j.1467-873X.2012.00589.x

Taube, K., Fredriksson, U. & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Utbildningsdepartementet (2017). *Nationella prov - rättvisa, likvärdiga, digitala. Prop. 2017/18:14*. Stockholm.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed* (Reviderad utgåva ed.). Stockholm.

West, A. (2010). High stakes testing, accountability, incentives and consequences in English schools. *Policy & Politics*, 38 (1), 23-39. DOI: 10.1332/030557309X445591

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Winzell, H. (2018). *Lära för skrivundervisning: En studie om skrivdidaktisk kunskap i ämnesläraryrket och lärarutbildningen* (Doktorsavhandling). Linköping University Electronic Press, Linköping. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-152880>

Bilaga 1

Läroplanens kapitel 1 och 2

Meningsenhet	Skrivdiskurs
Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet.	Kreativitetsdiskursen
Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett nyanserat sätt.	Färdighetsdiskursen
Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva, ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.	Kreativitetsdiskursen

5.18 Svenska

Syfte

Meningsenhet	Skrivdiskurs
Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkliga förmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften.	Diskursen om sociala praktiker
Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva.	Kreativitetsdiskursen
Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier.	Den sociopolitiska diskursen
Undervisningen ska även syfta till att eleverna utvecklar förmåga att skapa och bearbeta texter, enskilt och tillsammans med andra.	Processdiskursen
Eleverna ska ges möjligheter att kommunicera i digitala miljöer med interaktiva och föränderliga texter.	Processdiskursen
Genom undervisningen i ämnet svenska ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att formulera sig och kommunicera i tal och skrift.	Färdighetsdiskursen

Centralt innehåll
Årskurs 7-9
Läsa och skriva

Meningsenhet	Skrivdiskurs
Strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag.	Genrediskursen
Skapande av texter där ord, bild och ljud samspelar såväl med som utan digitala verktyg.	Färdighetsdiskursen
Olika sätt att skapa och bearbeta egna och gemensamma texter till innehåll och form.	Processdiskursen
Hur man ger och tar emot respons på texter.	Processdiskursen
Redigering och disposition av texter med hjälp av digitala verktyg.	Processdiskursen
Beskrivande, förklarande, utredande, instruerande och argumenterande texter, till exempel tidningsartiklar, vetenskapliga texter, arbetsbeskrivningar och blogginlägg.	Genrediskursen
Texter som kombinerar ord, bild och ljud, och deras språkliga och dramaturgiska komponenter.	Kreativitetsdiskursen
Texter i digitala miljöer med länkar och andra interaktiva funktioner.	Diskursen om sociala praktiker
Kombinationer av olika texttyper till nya texter, till exempel informerande texter med inslag av argumentation.	Genrediskursen
Språkets struktur med stavningsregler, skiljetecken, ordklasser och satsdelar.	Färdighetsdiskursen

Kunskapskrav
Årskurs 7-9
Betyget E

Meningsenhet	Skrivdiskurs
Eleven kan skriva olika slags texter	Genrediskursen
med viss språklig variation, enkel textbindning	Färdighetsdiskursen
samt i huvudsak fungerande anpassning till texttyp	Genrediskursen
språkliga normer, och strukturer.	Färdighetsdiskursen
De berättande texter eleven skriver	Genrediskursen
innehåller enkla gestaltande beskrivningar och berättargrepp	Kreativitetsdiskursen
samt dramaturgi med enkel uppbyggnad.	Processdiskursen
Sammanställningarna [texterna] innehåller enkla beskrivningar och förklaringar enkelt ämnesrelaterat språk	Genrediskursen
Genom att kombinera olika texttyper, estetiska uttryck och medier så att de olika delarna samspelar på ett i huvudsak fungerande sätt kan eleven förstärka och levandegöra sina texters budskap.	Kreativitetsdiskursen
Dessutom kan eleven ge enkla omdömen om texters innehåll och uppbyggnad och utifrån respons bearbeta texter mot ökad tydlighet, kvalitet och uttrycksfullhet på ett i huvudsak fungerande sätt.	Processdiskursen

Nationellt prov i svenska delprov C

Skrivuppgift: Kille/Tjej

Uppgiftens innehåll

Meningsenhet	Skrivdiskurs
Vad spelar det för roll om du är kille eller tjej? Hur påverkas din egen och andras bild av dig? Vilka förväntningar och krav möter du, hur uppfostras du och hur ser samhället på dig?	Genrediskursen (Den sociopolitiska diskursen)
Ungdomstidningen Kim efterfrågar texter där ungdomar resonerar om vad det innebär att vara kille eller tjej.	Diskursen om sociala praktiker
Resonera om vad det innebär att vara kille eller innebär att vara tjej.	Genrediskursen
Skriv ditt bidrag till ungdomstidningen.	Diskursen om sociala praktiker

Nationellt prov i svenska delprov C

Bedömningsanvisningar i matrisen

Aspekt	Meningsenhet	Diskurs
Innehåll	Graden av komplexitet i elevens resonemang. Graden av komplexitet i elevens exempel.	Genrediskursen
Struktur	Texten är i huvudsak sammanhängande och begriplig.	Processdiskursen
Struktur	Textbindningen är enkel men fungerande.	Färdighetsdiskursen
Språk, stil och skrivregler	Ordvalet [i texten] uppvisar viss variation. Meningsbyggnaden [i texten] fungerar i huvudsak. Eleven följer i huvudsak skriftspråkets normer för skiljetecken och stavning.	Färdighetsdiskursen
Helhetsbedömning	Textens innehåll och form är i huvudsak anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation, dvs. en krönika i en ungdomstidning.	Diskursen om sociala praktiker