

Nr 31

Nationella skrivprov baserade på två olika läroplaner. Genre, kommunikationssituation och skrivdidaktiska diskurser

Anne Palmér

2013

Abstract

National tests in writing based on two national curricula: Genre, the communicative situation and discourses of writing is a study aimed at formulating a theoretical context for national tests in writing. The tests under discussion are given in Swedish upper secondary school in the subjects of Swedish as a mother tongue and Swedish as a second language. A discourse analysis is conducted of the 1994 and 2011 national curricula and of the tests in writing associated with them. Inspired by Roz Ivanič (2004), the analysis examines three discourses of writing and learning to write – a genre discourse, a process discourse and a social practice discourse. It also considers two different notions of genre – a rhetorical notion of genre (Miller 1984) and a more linguistic notion from the Sydney school in Australia (Martin & Rose 2008).

The results indicate that neither the curricula nor the tests can be readily associated with just one discourse of writing and learning to write. One conclusion is that the curricula and the tests are all part of hybrid discourses since there are references to all three discourses in the data investigated. Minor theoretical changes between the curricula and tests from 1994 to 2011 are noted; there is an opening to a genre discourse in the 2011 curricula and tests. Another conclusion is that theoretical assumptions about writing, like the discourses considered, influence both curricula and national tests and that the tests follow the assumptions of the curricula. The study also contains a critical discussion of Ivanič's conceptual framework.

Författarpresentation

Anne Palmér är lektor i svenska vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. Som projektledare i *Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk* ansvarar hon för nationella prov för gymnasieskolan. Anne Palmérs forskning har tidigare mest berört muntlighet i undervisning och bedömning, t.ex. avhandlingen *Samspel och solostämmor* (2008) och läroboken *Muntligt i klassrummet* (2010). Hon är också medförfattare till *Bedömning av elevtext* (2005).

Kph, Trycksaksbolaget, Uppsala 2013

Innehåll

1 Inledning	5
1.1 Syfte och frågeställningar	5
1.2 Disposition	6
2 Teori och metod	7
2.1 Skrivdidaktiska diskurser	7
2.2 Processdiskursen	10
2.2.1. Den processorienterade skrivpedagogiken	10
2.3 Genrediskursen	12
2.3.1 Undervisning enligt genrediskursen	13
2.3.2 Kritiska synpunkter på Sydneyskolan	14
2.4 Diskursen om sociala praktiker	15
2.4.1 Kommunikationssituationen i skolskrivande	16
2.5 Ett retoriskt genrebegrepp	17
2.6 Från ett lingvistiskt genrebegrepp till textaktivitet	19
2.7 Metod och material	20
3 Provet enligt Lpf 94	23
3.1 Utgångspunkter för provet – ett brett och funktionellt inriktat skrivande	23
3.2 Kärnämnet svenska och kursen Svenska B	25
3.3 En arbetsprocess i flera led	27
3.4 Den fiktiva kommunikationssituationen	29
3.5 Provets genrebegrepp	30
3.6 Genrerepertoar i proven 1996–1999	33
3.7 Genrens roll i bedömningen 1996–1999	35
3.8 Provgruppens forskning om uppgiftstyper	36
3.9 Sammanfattning	40
4 Proven enligt Gymnasiereformen 2011	42
4.1 Kursplaner enligt Gymnasiereformen 2011	42
4.1.1 Utvecklingsmål i två nya svenskämnen	42
4.1.2 Centralt innehåll och kunskapskrav i kurs 1	44
4.1.3 Centralt innehåll och kunskapskrav i kurs 3	46
4.1.4 Provets syfte	49
4.2 Nationella skrivprov i kurs 1 och 3	49
4.2.1 Arbetsprocesser i de nya proven	50
4.2.2 Instruktion och kommunikationssituation i de nya skrivproven	51
4.2.3 Genre i de nya skrivproven	54
4.3 Sammanfattning	56
5 Slutsats och diskussion	58
5.1 Kommunikationssituationen i provens skrivuppgifter	59

5.2 Genre i tre prov	60
5.3 Kursplaner, prov och skrivdidaktik	61
5.4 Forskningsresultat och nationella prov	63
5.5 Kritiska synpunkter på Ivanič ramverk som analysverktyg	64
5.6 Slutord	65

1 Inledning

Våren 1996 gavs för första gången ett nationellt prov i svenska för gymnasieskolan. Då var läroplanen Lpf 94 ny, och i den kurs- och målstyrda skolan skulle proven utgöra stöd för lärarnas betygssättning och en garanti för likvärdighet i bedömningen ”oavsett konkret ämnesinnehåll eller skolans profilering” (Garne & Palmér 1996). Nytt i 90-talets gymnasieskola var, förutom kurs- och målstyrningen, att alla program var treåriga och innehöll s.k. kärnämnen i en omfattning som gav grundläggande högskolebehörighet. Svenska var ett av dessa kärnämnen, och det nationella provet gavs i kursen Svenska B, den kurs som ledde till högskolebehörighet för den elev som fått minst betyg Godkänt. Från år 2000 omfattade provet också kursen Svenska som andraspråk B.

Cirka 15 år senare, i samband med reformen Gymnasieskola 2011, genomgår såväl gymnasieskolan som de nationella proven en förändring. Det nationella provet i Svenska B ersätts efter år 2011 av två nationella prov, ett i kurserna Svenska 1 och Svenska som andraspråk 1 och ett i kurserna Svenska 3 och Svenska som andraspråk 3. Medan kurs 1 är relativt allmänt inriktad är kurs 3 särskilt utformad för att ge sådana kunskaper och färdigheter som behövs vid högskolestudier. Kurs 1 är obligatorisk på samtliga program medan kurs 3 ingår i de s.k. högskoleförberedande programmen och är valbar på andra program.

Såväl de gamla som de nya provens utformning är till stor del en följd av aktuella styrinstrument – kursplaner, betygssystem och föreskrifter för proven. Men såväl kursplaner som nationella prov skapas också i ett sammanhang där teorier om skrivande och skrivdidaktiska forskningsresultat möter praktiska lärarerfarenheter. För att förstå de nationella skrivproven ur ett svenskämnesdidaktiskt perspektiv behövs en analys av de skrivdidaktiska diskurser som prov och kursplaner ingår i. Vilka föreställningar om skrivande och skrivdidaktik har påverkat de gamla och nya kursplanerna och nationella skrivproven för gymnasieskolan?

1.1 Syfte och frågeställningar

Undersökningens syfte är att sätta in de gamla och nya skrivproven i ett teoretiskt skrivdidaktiskt perspektiv. Provens förankring i teoretisk skrivdidaktik har inte tidigare varit utförligt beskriven. Studien syftar också till att bidra till ökad förståelse av förhållandet mellan skrivdidaktiska teorier, kursplaner och nationella skrivprov.

De frågor som undersöks är:

- Vilka skrivdidaktiska diskurser ingår i gamla och nya kursplaner och nationella skrivprov?
- Hur förhåller sig gamla och nya kursplaner och nationella skrivprov till centrala skrivdidaktiska begrepp såsom genre och kommunikationssituation?

1.2 Disposition

Undersökningens teori och metod presenteras i kapitel 2. Kapitel 3 och 4 presenterar undersökningens resultat. Provet i Svenska B som har en lång historia analyseras relativt ingående, och analysen av detta prov i kapitel 3 innehåller en beskrivning av provets utveckling under dess tre första år 1996–1999. De båda nya nationella proven med kursplaner analyseras i kapitel 4. Sist sammanfattas och diskuteras resultatet i kapitel 5.

2 Teori och metod

Utgångspunkten i undersökningen är Ivanič (2004) teorier om skrivdidaktiska diskurser. Ivanič relativt kortfattade beskrivningar kompletteras här också av annan skrivforskning, främst i syfte att belysa den skrivundervisning som kan knytas till de aktuella diskurserna. Vidare ställs två olika genrebegrepp mot varandra, ett retoriskt genrebegrepp definierat utifrån Miller 1984 och Sydneyskolans mer lingvistiska definition av begreppet (Martin & Rose 2008). Efter presentation av undersökningens teoretiska grund beskrivs metod och material.

2.1 Skrivdidaktiska diskurser

Begreppet skrivdidaktisk diskurs definieras av Ivanič (2004:220) i artikeln ”Discourses of Writing and Learning to Write”:

recognizable associations among values, beliefs and practices which lead to particular forms of situated action, to particular decisions, choices and omissions, as well as particular wordings.

En skrivdidaktisk diskurs omfattar alltså värderingar, uppfattningar och praktiker (handlingsmönster) som leder till ett visst agerande, vissa beslut, val och bortval, liksom till användning av särskilda språkliga uttryck och begrepp. Ivanič beskriver i nämnda artikel sex olika skrivdidaktiska diskurser, som alla har speciella kännetecken vad gäller språksyn, uppfattningar om skrivande, uppfattningar om hur lärandet i skrivundervisning går till och om vilken typ av skrivundervisning som bäst främjar detta lärande. Syftet är, enligt Ivanič (2004:220), att möjliggöra för forskare att identifiera diskurser i t.ex. skrivundervisning, läroböcker och läroplaner.

Ivanič (2004:222) beskriver hur uppfattningen av språk och text metaforiskt kan ses som en lök med flera lager där textuella aspekter av språk är ”embedded within, and inseparable from, mental and social aspects”. I det första lagret, längst in i löken, finns *texten* som endast består av den lingvistiska substansen av språk. Nästa lager fokuserar på *de kognitiva processerna*, vad som händer inne i hjärnan på människor som använder språket. Ytterligare ett lager, det tredje, beskriver *händelsen*. Händelsen utgörs av den omedelbara sociala kontext som en text ingår i, med andra ord skrivsituationen, som är bestämd av syfte, tid och plats. Det fjärde lagret slutligen utgörs *av den sociokulturella och politiska kontexten* kring en text.

Med utgångspunkt i denna syn på språk och dess sociala aspekter beskriver hon sex skrivdidaktiska diskurser: en färdighetsdiskurs, en kreativitetsdiskurs, en

processdiskurs, en genrediskurs, en diskurs för sociala praktiker och en sociopolitisk diskurs. Hon poängterar att de sex diskurserna inte är strikt åtskilda, utan att en diskurs ofta bygger på och vidareutvecklar element ur en annan diskurs. Färdighetsdiskursen ingår t.ex. ofta i de övriga diskurserna. Diskurserna är tankemässiga konstruktioner. Det betyder att det i den didaktiska praktiken, t.ex. en enskild lärares undervisning, ofta finns drag av flera diskurser, t.ex. såväl färdighetsdiskurs som kreativitetsdiskurs. I vissa fall, inte minst i politisk och vetenskaplig-didaktisk debatt, ställs diskurserna emot varandra och olikheter poängteras. Ivanič tar inte ställning för den ena diskursen mot den andra, utan menar att en fullständig ("comprehensive") skrivundervisning under en elevs skoltid idealiskt bör innehålla alla sex diskurser.

Många forskare har använt sig av detta ramverk, t.ex. Baker (2011) som studerar övergången från brittiska A-levels till universitetsskrivande utifrån studentperspektiv. Randahl (2011) undersöker diskurser i svensk gymnasieskola utifrån elev- och lärarperspektiv. Modellen med språk i olika lager kombineras med andra teorier och blir analytisk ram i en studie av kursplaner för grundskolans svenskämne (Liberg, Wiksten Folkeryd & af Geijerstam 2012).

I den analys jag kommer att göra är tre av Ivanič diskurser särskilt aktuella, processdiskursen, genrediskursen och diskursen om sociala praktiker. Utmärkande drag för dessa diskurser presenteras i figur 2.1, som återger delar av Ivanič (2004:225) figur över de sex diskurserna. Jag har inte helt kopierat delar ur figuren utan återgivit (i min översättning) de flesta kännetecken som anges för tre av diskurserna. I fälten för bedömningskriterier har jag, med utgångspunkt i Ivanič förklarande resonemang, formulerat mig utförligare än i hennes figur, eftersom bedömning är i fokus i min undersökning.

Färdighetsdiskursen skulle kunna vara relevant för en analys av skrivproven men har fått utgå ur denna studie eftersom fokus i denna diskurs ofta ligger på främst dekontextualiserad färdighet i fråga om exempelvis skriftspråksnormer. Sådana färdigheter ingår visserligen i bedömningen av de nationella skrivproven – gamla såväl som nya – men proven tar ett bredare grepp om skrivandet. Undersökningens fokus på kommunikationssituation och genre bidrar också till att enskilda färdigheter blir mindre intressanta i sammanhanget. Kreativitetsdiskursen används inte heller som begrepp i analysen, eftersom den förefaller ligga alltför långt

Diskurser	Lager i en allomfattande bild av språk	Uppfattningar om skrivande	Uppfattningar om att lära sig skriva	Skrivundervisning	Bedömningskriterier
EN PROCESS-DISKURS	DE KOGNITIVA PROCESSERNA OCH SKRIVHÄNDELSEN	Skrivande består av mentala processer och deras praktiska realisering.	Skrivinlärning innefattar både mentala och praktiska processer vid skrivande av en text.	PROCESSORIENTERAD SKRIVUNDERVISNING Explicit undervisning	Bör processen bedömas? Kan processen bedömas som framgångsrik utan att produkten blivit lyckad?
EN GENRE-DISKURS	DEN SKRIVNA TEXTEN OCH SKRIVHÄNDELSEN	Skrivande är en uppsättning texttyper, skapade av kontext.	I skrivinlärning ingår kunskap om de olika sorters skrivande som tjänar särskilda syften i särskilda kontexter.	GENREUNDERVISNING / ”SYDNEYSKOLAN” Explicit undervisning	Lämplighet (”appropriacy”) i förhållande till texttyp. Kriterium som kan ifrågasättas: lämplighet i förhållande till vem?
EN DISKURS OM SOCIALA PRAKTIKER	DEN SKRIVNA TEXTEN OCH SKRIVHÄNDELSEN	Skrivande är kommunikation i ett visst syfte i en social kontext. Intresse för kontexten i vidare bemärkelse.	Du lär dig att skriva genom att skriva i autentiska situationer med autentiska syften för skrivandet.	FUNKTIONELL UNDERVISNING (med drag av färdighetsundervisning) KOMMUNIKATION MED ETT AUTENTISKT SYFTE (ev. simulerade autentiska situationer) ELEVER SOM ETNOGRAFER	Effektivitet i förhållande till sociala mål – ett svårbedömt kriterium. Portfölj och metoder som inbegriper elevers egna uppfattningar kan möjliggöra en adekvat bedömning.

Figur 2.1 Tre skrivdidaktiska diskurser (efter Ivanič 2004:225).

bort från provuppgifter där eleverna utifrån ganska styrande instruktioner anpassar sitt skrivande till givna kontexter.¹ Den tredje diskurs som utelämnats ur analysen är den sociopolitiska. I denna diskurs ses skrivande ur ett betydligt vidare perspektiv än vad som är fallet i de nationella skrivproven.

I det följande presenterar jag de diskurser som aktualiseras i analysen i turordning från processdiskurs till diskursen om sociala praktiker. Ivanič beskrivning av diskursen inleder varje avsnitt och denna utvecklas därefter med kompletterande skrivdidaktisk forskning.

2.2 Processdiskursen

Ivanič (s. 231–232) beskriver att processdiskursen växte fram via kognitivt inriktad skrivforskning under 1970-talet. Den främsta representanten är den språkpsykologiska forskning som bedrivits av Flower & Hayes (1980). De visade hur skrivande består av planering, formulering och bearbetning och hur skribentens verksamhet påverkas av långtidsminnet och av skrivsituationen ("the task environment"). Denna diskurs didaktiska realisering fick stort inflytande över undervisningen i USA och Storbritannien och har egentligen sällan öppet ifrågasatts, skriver Ivanič.

Processdiskursen har även haft stort inflytande över skandinavisk skrivforskning och skrivundervisning, något som framgår av följande forskningsöversikt. Här presenteras den historiska utvecklingen av den processorienterade skrivpedagogiken och ett par inriktningar som haft stor betydelse.

2.2.1. Den processorienterade skrivpedagogiken

Bakgrunden till den processorienterade skrivundervisningen beskrivs bland annat av Hoel (1997) och Strömquist (1993). Under första hälften av 1900-talet och en bit in på den andra hälften bedrevs egentligen ingen forskning med fokus på skrivandet som process. I stället studerade forskare texten som sådan. Skrivandet sågs som en linjär process där tankar överfördes till ord på papper (Hoel 1997:4). Strömquist (1993:23) sammanfattar att i skrivundervisningen blev produkten, dvs. texten, viktigare än processen. Detta innebar t.ex. att den skrivträning elever på gymnasiet fick ofta begränsades till den s.k. uppsatsen som författades i samband

¹ Om undersökningen mer hade uppehållit sig vid de skrivuppgifter i B-kursprovet där eleverna fick skriva skönlitterärt eller leva sig in i en berättelse (jfr 3.6) hade jag dock haft anledning att peka på inslag också av denna diskurs.

med salsskrivningar. Uppsatsskrivningarna förbereddes inte på annat sätt än att allmänna råd gavs, t.ex. om vikten av att skriva en disposition innan själva skrivandet startade på allvar. Eleverna visste aldrig på förhand vilka ämnen som skulle behandlas vid skrivningarna. Uppsatserna lästes sällan av någon annan än svenskläraren – de publicerades inte – och de bearbetades inte heller efter genomförd rättning. Under 1900-talets senare del utvecklades sedan skrivpedagogiken, med början i USA och Storbritannien, och så småningom blev den skrivpedagogik som vi i Sverige kallar *den processororienterade skrivundervisningen* allt mer etablerad.

Björk & Blomstrand (1994: 15–18) beskriver också den processororienterade skrivpedagogikens framväxt. Pionjär i England var James Britton som förespråkade en piagetiansk² syn på språkutveckling enligt vilken individen är aktiv och inifrånstyrd och språket utvecklas i ett dialektiskt samspel mellan individen och den yttre miljön (i motsats till en behavioristisk syn på individens lärande). I USA var John Dixon en av dem som utvecklade den processinriktade skrivpedagogiken. Processpedagogikens vagga var *The Bay Area Writing Project* där ett stort antal skrivkurser hölls med James Gray och Mary K. Healy som förgrundsgestalter.

Flower & Hayes (1980) språkpsykologiska forskning ledde bland annat till slutsatsen att skrivprocessen inte är linjär, utan rekursiv och dynamisk, genom att skribenten rör sig mellan skrivandets olika faser och ofta bearbetar flera problem samtidigt, uppifrån och ned likväl som i motsatt riktning. En annan slutsats som betytt mycket, bland annat för skrivundervisningen, är att skribentens tankearbete inte sker före skrivandet utan i lika hög grad är ett resultat av skrivandet (Hoel 1997:14). Den kognitivt inriktade skrivforskningen har fortsättningsvis undersökt t.ex. förhållandet mellan planering och bearbetning vid skrivandet, olika skribenttyper och skrivstrategier samt orsaker till skrivblockeringar (ibid. ff.).

Forskningsrönen om skrivprocessens komplexitet gav stöd för uppfattningen att skrivundervisningen borde lägga fokus på just denna process med dess olika faser, snarare än på produkten. Det resulterade i en skrivundervisning med flera inslag som inte förekommit i den ”produktorienterade”, s.k. traditionella skrivpedagogiken. Enligt Björk & Blomstrand (1994:13) har den processororienterade skrivpedagogiken följande utmärkande drag:

- elevcentrerad
- lärarrollen: att utgöra modell och att hjälpa eleverna att uppöva sin skrivförmåga
- skrivande med olika mottagare

² Piagetiansk – påverkad av den schweiziske psykologen Jean Piaget (1896-1980).

- kamrat- och lärarrespons under skrivprocessen
- flera omarbetade utkast

Strömquist (1993:40) framhåller att det vi kallar processororienterad skrivpedagogik inte är en metod utan en grundsyn som kan leda till olika arbetssätt. Denna uppfattning överensstämmer med Björk & Blomstrand (1994:19) som beskriver den processororienterade skrivpedagogiken som en paraplyterm för en rad olika metoder som har ett gemensamt förhållningssätt till språk och skrivande, nämligen en kognitiv och holistisk syn på språk och språkutveckling snarare än en atomistisk syn. Nyström (2000) lyfter fram den konstruktivistiska kunskapssyn som ingår i den processororienterade skrivpedagogiken som innebär att

uppmärksamheten på språkliga aspekter förskjuts dels från små byggstenar till större språkliga enheter, dels från formella aspekter till funktionella. Det centrala blir att skapa kommunikativt funktionella texter med meningsfullt innehåll (2000:18).

Forskningen beskriver de olika riktningarna inom den processororienterade skrivpedagogiken på liknande sätt. Hoel 1997 urskiljer två grupper, inåtvända ("innoverretta") eller kognitivt inriktade teorier och utåtriktade ("utoverretta") teorier, där skrivandets sociala aspekter lyfts fram. Både Björk & Blomstrand (1994) och Connor (1996) urskiljer fyra olika riktningar inom den processororienterade skrivpedagogiken. En expressiv och en kognitiv inriktning omnämns i båda verken. En tredje inriktning beskrivs av Björk & Blomstrand som nyretorisk medan Connor lyfter fram påverkan från den klassiska retoriken, vilket i praktiken torde syfta på samma forskning. En fjärde inriktning i Björk & Blomstrands analys är den sociokulturella med företrädare som Kress och Nystrand. Det förstår jag som motsvarande den inriktning som Connor benämner socialkonstruktivistisk. Den processororienterade skrivpedagogiken kan alltså ses som grunden för en lång rad av skrivdidaktiska riktningar.

2.3 Genrediskursen

Företrädare för det som Ivanič (2004) benämner genrediskursen är australiensiska forskare såsom Halliday (1978) och Martin (1989) som utvecklade Hallidays idéer till pedagogisk tillämpning. Ivanič (2004:232–234) framhåller att huvudsaken i genrediskursens teori är intresset för texters lingvistiska variation beroende på syfte och kontext och de texttyper som kan härledas ur denna variation, t.ex. beskrivande, berättande, argumenterande och förklarande texter. I den

undervisning som har utvecklats inom genrediskursen från mitten av 1980-talet har särskilt fokus legat på sådana texttyper som betecknats såsom

powerful genres – the text-types which are associated with success in educational and bureaucratic contexts: texttypes which rely on a good deal of nominalisation and packing of nouns into phrases to compact meaning” (s. 233).

Ivanič pekar också på att genrediskursens praktiska tillämpning har väckt starka reaktioner. Den har beskrivits positivt såsom “logical, systematic, down to earth and teachable” (2004:234) men också negativt med orden ”prescriptive and simplistic, based on a false view of text-types as unitary, static and amenable to specification” (s. 234).

2.3.1 Undervisning enligt genrediskursen

Undervisning som kan anses ingå i en genrediskurs benämns omväxlande den australiensiska genreskolan, enbart genreskolan och ibland Sydneyskolan. Jag diskuterar fortsättningsvis den undervisning som ofta benämns Sydneyskolan (jfr Holmberg 2008).

I Martin & Rose (2008: 1–8) redogör författarna för Sydneyskolans framväxt. Den processororienterade skrivundervisningen under 1970-talet i Australien hade lett till en skrivundervisning där eleverna i grundskolan skrev mycket, men där genremedvetenheten var låg bland såväl lärare som elever. Eleverna skrev framför allt berättelser (stories), och den vanligaste varianten var genren ”recount”, en återberättelse av egna erfarenheter. Mot bakgrund av såväl teorier från Halliday och Bernstein som egna erfarenheter av problem i socialt missgynnade skolor drogs slutsatsen att eleverna i dessa skolor hölls tillbaka i sin språkutveckling genom den processororienterade skrivundervisningen:

It seemed a bad idea to us to leave all this to chance since by and large students were not being prepared for writing across the curriculum in primary school, nor were they being introduced to the kinds of writing they would have to read and produce in secondary school (Martin & Rose 2008:7).

Eleverna behövde alltså, enligt Martin & Rose, förberedas bättre för sådant skrivande och läsande som förekom i skolans alla ämnen, inte minst i de högre klasserna. Den språkutveckling de behövde skedde bäst genom övning – att eleverna fick rika, egna erfarenheter av skrivande – kombinerat med explicit undervisning (2008:18). Sydneyskolan växte fram som en motrörelse mot den form

av processpedagogik som i Australien uppfattades som alltför smal och ensidig.³ Viktiga ingredienser var en social ambition att stärka socialt missgynnade elever så att de bättre skulle förberedas inför de språkliga krav som ställdes för högre studier. Skrivande i skolans alla ämnen var därför centralt i Sydneyskolans pedagogik, liksom tron på värdet av explicit undervisning.

2.3.2 Kritiska synpunkter på Sydneyskolan

I analysen av två undervisningssekvenser från svenska gymnasieskolor, varav en bygger på nyretorik och den andra på Sydneyskolan, framhåller Holmberg (2008) att de elever som undervisas enligt Sydneyskolan visserligen får tydliga förebilder för sina texter, tack vare de modelltexter som ingår i undervisningen. Risker finns dock, fortsätter han, att eleverna inte fullt ut förstår förebildens drag om de inte blir verkligt medvetna om skrivsituationens alla krav. Varför är det t.ex. viktigt att använda referatmarkörer? De elever som i stället undervisas enligt vad Holmberg benämner nyretoriken arbetar mycket med att förstå kommunikationssituationen och dess krav. Textmönster ges dock ingen framträdande plats i undervisningen och Holmberg drar slutsatsen att dessa elever i vissa fall saknar det stöd som en tydlig förebild för textens struktur skulle ge.

Holmberg sätter alltså fingret på konflikten mellan å ena sidan en skrivundervisning enligt nyretoriken med ett retoriskt genrebegrepp knutet till en skrivsituation (se 2.5) och å den andra sidan en genreundervisning med ett mer lingvistiskt genrebegrepp knutet till specifika textdrag enligt Sydneyskolan (2.6). Ingen av undervisningsmodellerna avgår som segrare.

Även Hertzberg (2007) berör denna konflikt i en diskussion om vilken roll genren bör spela i skrivundervisning. Hertzberg menar att den form som förknippas med olika genrer aldrig är ointressant i skrivundervisning (s. 28), men frågan är vilken plats genrens form bör få. Hertzberg

er problem i genreundervisning av ”den mest ekstreme typen” (s. 31). Det hon syftar på är versioner av undervisning enligt Sydneyskolan där den lingvistiska formen ges mycket stort utrymme. Men hon framhåller också att Sydneyskolan rymmer så mycket mer än starkt forminriktad undervisning, såsom en helhetssyn där ”sjangrena så å si genomsyrer undervisningen genom längre tid, og at funksjonelle og innholdsmessige aspekter vies stor plass” (s. 31). Resultatet blir

³ Den undervisning som kritiserades av företrädare för Sydneyskolan är alltså en viss form av processorienterad undervisning. Utifrån Ivanič indelning i skrivdidaktiska diskurser motsvarar den närmast kreativitetsdiskursen.

att undervisningssituationer skapas där eleverna arbetar autentiskt och ämnesövergripande med genrer i skriftliga uppgifter. Själva undervisningssituationen blir alltså den situation som skrivandet ingår i, och autenticitet skapas t.ex. genom att elevernas texter faktiskt används i undervisningen och därmed får reella mottagare.

2.4 Diskursen om sociala praktiker

Ivanič (2004) placerar den teoretiska hemvisten för diskursen om sociala praktiker i *New Literacy Studies* med företrädare som Barton (1994) och Street (1984, 1995). Denna diskurs utmärks av ett betydligt vidare perspektiv på skrivande än föregående diskurser, menar Ivanič (s. 234–237). Inte bara skrivande inom utbildning och administration undersöks utan även skrivande inom miljöer förknippade med mindre makt, och inte bara verbal kommunikation är av intresse utan även multimodal kommunikation via bild och ljud. Skrivande ses inom denna diskurs som en aktivitet som är inbäddad i sociala praktiker, vilka utmärks av ”the social meanings and values of writing, and issues of power” (s. 234).

Enligt Ivanič finns det ingen självklar pedagogisk realisering av denna diskurs, men hon presenterar tre möjliga tillämpningar av synsättet. *En funktionell undervisning* är enligt Ivanič resultatet av en snäv tolkning av tankarna om det sociala sammanhangets betydelse för skrivandet, där elever får arbeta med givna uppgifter i autentiska, alternativt fiktiva situationer. Syfte och kontext för dessa uppgifter är alltid beskrivna men normer för uppgifterna definieras av givna auktoriteter. En öppnare pedagogisk tillämpning av diskursen representerar enligt Ivanič (s. 236) *kommunikation i autentiska situationer*, t.ex. i ämnesövergripande skrivande (”writing across the curriculum”) eller, såsom ”second best” i större rollspel under längre tidsperioder. Den tredje varianten som Ivanič beskriver är vanligast inom högre utbildning men fullt möjlig att praktisera även i skolundervisning, menar Ivanič (s. 237). Här *arbetar elever eller studenter som etnografer*, dvs. de bedriver fältstudier på ett företag eller en organisation där de samlar in texter och iakttar skrivandet och sedan drar slutsatser.

Här noterar jag att sådan ämnesövergripande undervisning med skrivande i autentiska situationer som Hertzberg och även Gibbons (2010) presenterar som en del av den australiensiska genrepädagogiken, beskrivs som något annat av Ivanič, nämligen en variant av en diskurs om sociala praktiker. Det illustrerar vad Ivanič framhåller, att inga skarpa gränser föreligger mellan diskurserna som ofta i realiteten går in i varandra.

2.4.1 Kommunikationssituationen i skolskrivande

Skolskrivandets möjlighet att vara funktionellt och läsarorienterat diskuteras av Strömquist (1993:45–47). För att åstadkomma ett läsarorienterat skrivande måste läraren klargöra en skrivuppgifts ämne, syfte och mottagare (s. 55–56). Ett ideal vore att skrivandet alltid vore funktionellt med ”mottagare av kött och blod utanför klassrummet” (s. 56), fortsätter hon, men det skulle sannolikt leda till att eleverna fick skriva för litet. Den lösning hon föreslår (s. 57) är att laborera med dubbla mottagare. Eleverna låtsas att de skriver t.ex. en recension till en facktidsskrift och anpassar skrivandet efter denna situation, men de mottagare som faktiskt läser texten är kamraterna i klassrummet.

Idealet för Strömquist liksom många andra didaktiskt inriktade forskare (t.ex. Josephson 1996, Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005, Gibbons 2010) är skrivande i autentiska situationer. Den autentiska kontexten gör mottagaren verklig och de kommunikativa krav denna ställer blir därmed möjliga att förstå för eleven. I en autentisk kontext kan också eleven själv utvärdera om den skrivna texten verkar fylla sitt syfte. Skolskrivandet erbjuder autentiska kommunikationssituationer såsom att skriva informationstexter till föräldrar och andra grupper och – inte minst – att skriva texter som läses av kamrater eller elever i andra klasser för information och diskussionsunderlag. Ändå finns en dubbelhet också i dessa kommunikationssituationer. Förutom den mottagare eleven direkt vänder sig till är alltid läraren en andra mottagare som ser elevens arbete som ett led i dennas skrivutveckling – och kanske även en del i underlaget för betygssättning (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005). Den dubbla kommunikationssituationen är alltså en realitet i allt skolskrivande som på något sätt riktar sig till andra mottagare än läraren. Ett exempel är när gymnasieeleverna i en studie av Holmberg (2010) får i uppgift att skriva en insändare till den digitala lokaltidningen och verkligen skicka in sin text till tidningen. En grupp elever väljer att gå ifrån lärarens instruktioner om textmönster för att i stället anpassa sig till den verkliga situationens krav.

Ofta arbetar man i skolan med fiktiva kommunikationssituationer, där eleven ska tänka sig att han ingår i en verklig kommunikationssituation och skriva en text som skulle fungera i denna. Också den fiktiva kommunikationssituationen är i verkligheten dubbel, dvs. eleverna skriver för att få betyg men ska utforma texten så att den skulle kunna ingå i det beskrivna kommunikativa sammanhanget. Dubbelheten i en fiktiv kommunikationssituation har diskuterats av flera forskare. Nyström 2000 refererar till Berge (1988) som problematiserar den här typen av provuppgifter i en norsk kontext:

Den handling som eleverna utför när de skriver examensuppsats är tänkt att se ut som en kommunikativ handling. I själva verket är det en strategisk handling, där målet för

elevernas handlande inte är att kommunicera, utan att få betyg. Det ingår dock i spelets regler att följa de kommunikativa reglerna, t.ex. att markera ett kommunikativt behov (Nyström 2000:25).

I Berges resonemang ingår också begreppet rituell handling, som syftar på handlingar som utförs t.ex. för samhörighetens skull, och Berge (1988) kommer fram till att uppsatsskrivande i skolan är en såväl strategisk som rituell handling som emellertid ofta också måste se ut som en kommunikativ handling. Ett kritiskt perspektiv på skolskrivande i fiktiva situationer anlägger Teleman (1991:75) som använder begreppet ”låtsasgenrer”. Karlsson (1997) har i mellanstadieelevers insändare visat hur dessa blir betydligt bättre när de ingår i en autentisk kommunikationssituation (att skriva till Kamratposten) än när de skrivs i skolan som övning. Ett gymnasieperspektiv på frågan ges av Borgström (2010). I en studie av fyra elevtexter från det nationella provet i Svenska B och Svenska som andraspråk B menar han (s. 162) att den traditionella, utredande uppsatsens struktur kvarstår i dessa texter, trots att eleverna enligt instruktionen skulle skriva artiklar.

Sammanfattningsvis kännetecknas skolskrivande per definition av en dubbelhet i kommunikationssituationen – om inte skrivandet riktas till enbart läraren. Skolskrivande som riktar sig till autentiska mottagare blir kommunikativt sett dubbelt genom att de texter som skrivs inte bara ingår i en verklig kommunikationssituation utan också utgör övning för skrivutveckling och underlag för lärarens bedömning. När skolskrivande organiseras kring fiktiva kommunikationssituationer får dubbelheten en annan karaktär, då eleven ska vända sig till en tänkt mottagare men också skriver med läraren som reell läsare.

2.5 Ett retoriskt genrebegrepp

Begreppet genre används i både vardagsspråket och i vetenskapliga sammanhang. Inom språkvetenskaplig forskning har begreppet diskuterats flitigt. En definition av genre ges av nyretorikern Carolyn R. Miller (1984). I den berömda essän *Genre as social action* (1984) förespråkar Miller en klassificering i genre som bygger på vanliga människors uppfattningar om kategorier såsom rekommendationsbrev, användarmanual, rapport etc. (s. 155). Hon argumenterar för att genre ska ses som en social och retorisk handling, nära förknippad med den situation den ingår i:

Genre refers to a conventional category of discourse based in large-scale typification of rhetorical action; as action, it acquires meaning from situation and from the social context in which that situation arose (Miller 1984:165).

Miller (s. 165) säger vidare att genre bör ses som en fusion av form och innehåll.

Millers nyretoriska definition ligger nära Ledins (2001, tidigare publicerat 1996) definition av genre. I *Genrebegreppet – en forskningsöversikt* (2001) diskuteras genre utifrån språkvetenskapliga riktningar som amerikansk retorikforskning, kritisk diskursanalys och socialsemiotik. Med siktet inställt på ett användbart begrepp för det stora forskningsprojektet *Svensk sakprosa* gör Ledin (s. 26–30) följande avgränsning av begreppet:

1. En genre kopplar texter till en återkommande social process där människor samhandlar genom texter
2. En genre innefattar prototypföreställningar om textutformningen
3. En genre är normalt namngiven och på så sätt språkligt och socialt kodifierad
4. En genre är en tradition som tas i bruk i en situation, varför den förändras över tid

Ledins definition är betydligt mer utbyggd än Millers (1984), men en huvudsaklig överensstämmelse finns mellan definitionerna. Båda ser genre som tätt sammankopplad med en social kommunikationssituation. Båda definierar också genre som något annat än enbart en enhet med givna, språkliga kännetecken, samtidigt som vissa formegenskaper också hänförs till begreppet. Miller pekar på en fusion av form och innehåll och Ledin framhåller att även om genre förknippas med prototypföreställningar om vissa formegenskaper är det inte självklart att varje text som kan räknas till en viss genre har dessa egenskaper. Detta blir tydligt inte minst vid historiska jämförelser, skriver han (s. 27–28). Utifrån Swales (1990:49f.) förklarar han att texter som räknas till samma genre snarare kännetecknas av familjelikhet än av att de delar en viss uppsättning formegenskaper (s. 28):

Enskilda texter i en genre är (i normalfallet) inte identiska utan uppvisar familjelikheter. Dvs. relationen mellan (de hypotetiska) texterna A, B och C kan mycket väl vara sådan att A och B har gemensamma egenskaper medan C bara har gemensamma egenskaper med B, som också är den prototypiska genretexten. Vi får också tänka oss att det finns mer slutna och mer öppna genrer, dvs. att konventionerna kan vara mer eller mindre fasta i olika genrer och tider och variationen mellan genretexter därmed olika stor. Genretexter förenas alltså av ett antal överlappande och korsande språkliga egenskaper, där vissa egenskaper är mer typiska för genren.

I Hellspong & Ledin (1997:20–24f.) dras gränsen mellan å ena sidan språkligt bestämda texttyper – berättande, beskrivande, argumenterande och utredande framställning – och å andra sidan socialt bestämda genrer, t.ex. kåseri, sportreportage och offert. I kommande analyser diskuterar jag *ett retoriskt genre-*

begrepp och syftar då på en socialt konstituerad klassificering, löst förknippad med prototypiska egenskaper som berör både form och innehåll.⁴

2.6 Från ett lingvistiskt genrebegrepp till textaktivitet

Inom Sydneyskolan är begreppet genre centralt men där har det en annorlunda innebörd. Martin & Rose (2008:6) definierar genre såsom ”staged, goaloriented, social processes”. Även här anläggs alltså ett socialt perspektiv, då genrer ses som sociala processer. Men inom Sydneyskolan är genre också starkt språkligt kodifierat. I ett par intressanta artiklar sätter Per Holmberg (2006, 2008) in Sydneyskolans teorier i en svensk kontext. Uttrycket “staged” syftar enligt Holmberg (2008) på en funktionellt orienterad makrostruktur som tydligt skiljer sig från andra. Man kan säga att en genre enligt Sydneyskolan syftar på *ett grundläggande framställningssätt* för att fylla vissa syften, såsom att beskriva, berätta, förklara etc. Det är alltså beskrivningar, berättelser, instruktioner, ställningstaganden och förklaringar som utgör genrer enligt Sydneyskolan. Varje framställningssätt har en given makrostruktur, en uppbyggnad i flera steg, såsom att en beskrivning innehåller både helteman och delteman medan en förklaring är uppbyggd av en problemformulering av något slag, en utredning och ofta även en slutsats.

Holmberg (2006:134) menar att många texter utgörs av ett enda framställningssätt, såsom att ett recept utgörs av en instruktion, en *enkel genre*. Men en hel text, t.ex. en nyhetsartikel, kan också vara sammansatt av flera sådana här textaktiviteter, t.ex. beskrivning, förklaring och berättelse. En sådan text kan beskrivas som en *komplex genre* (Holmberg 2006:135). I Holmberg 2008 föreslås också en terminologi som passar svenska förhållanden, nämligen att använda benämningen *genre* för hela texter, t.ex. rapport, kåseri och nyhetsartikel. Holmberg utgår här från Millers (1984) genrebegrepp som presenteras närmare i 2.5. En text eller textdel som utgör ett grundläggande framställningssätt såsom beskrivning och berättelse, benämns i stället enligt Holmberg med termen *textaktivitet* förkortat TA. På s. 3 anför han tre skäl för att tydligt skilja Sydneyskolans genrebegrepp från det nyretoriska:

- 1) En TA återkommer i olika slags situationskontexter medan en genre är bunden till en viss slags social situation.
- 2) TA realiseras typiskt i en textdel, medan genre betecknar

⁴ I artikeln *Skrivdidaktiska diskurser bakom gymnasieskolans nationella prov* (Palmér 2013) använder jag benämningen socialt genrebegrepp, eftersom det retoriska genrebegreppet definieras socialt. För att undvika tolkningen att Sydneyskolans genrebegrepp därmed *inte* skulle vara socialt och kontextuellt ändrar jag terminologi i denna mer djupgående studie.

hela texter. 3) TA har typiskt en mer fast makrostruktur, dvs. den är 'staged', medan det är betydligt svårare att generalisera om strukturen för t.ex. en insändare.

Jag kommer härnäst använda termen *lingvistiskt genrebegrepp* för den förståelse av genre som faller inom Sydneyskolans ramar. Valet av beteckning motiveras av att en genre inom Sydneyskolan beskrivs relativt detaljerat vad gäller form. I figur 2.2 ges en översikt över de genrebegrepp som diskuteras i denna studie.

2.7 Metod och material

Undersökningens metod är diskursanalytisk. Utifrån Ivanič (2004) definition av diskurs (2.1) analyseras kursplaner och prov med avseende på värderingar, uppfattningar och praktiker om skrivkompetens och skrivundervisning. De analyserade texterna speglas mot tre skrivdidaktiska diskurser: processdiskursen, genrediskursen och diskursen om sociala praktiker. Huvudfråga i analysen är vilka drag från dessa diskurser som återfinns i kursplaner och prov, och Ivanič beskrivningar av de tre diskurserna fungerar därmed som analysverktyg. Dessutom analyseras kursplaner och prov utifrån begreppen kommunikationssituation och genre. Vilka kommunikationssituationer ingår och vilket genrebegrepp är aktuellt i det undersökta materialet? I denna analys utgörs de analytiska verktygen av ett retoriskt (2.5) respektive lingvistiskt genrebegrepp (2.6) och av begreppet kommunikationssituation (2.4.1).

Ivanič nämner inte explicit prov som ett material lämpligt för undersökning med hjälp av hennes ramverk, men min uppfattning är att diskursbegreppet, såsom hon beskriver det, även lämpar sig för en analys av prov. Den analys jag gör kan betecknas som självreflexiv, eftersom jag själv varit och fortfarande är delaktig i provkonstruktionen. Under Birgitta Garmes ledning var jag under 1990-talet med och utvecklade de gamla proven i Svenska B och senare i Svenska som andraspråk B. I dag är jag som projektledare ansvarig för de nya nationella skrivproven för gymnasieskolan. Det inifrånperspektiv jag har på proven bör vara en tillgång i analysen, men jag är också medveten om att min analys skulle kunna bli alternativt uppfattas såsom partisk, att läsaren kan tänka att jag som provkonstruktör skulle ha intresse av att beskriva proven på ett så positivt sätt som möjligt, vilket skulle färga min analys. Min ambition är emellertid att analysen ska bidra med fördjupade

	Retoriskt genrebegrepp	Lingvistiskt genrebegrepp
<i>Exempel på vad som benämns som genrer</i>	Rekommendationsbrev, användarmanual, rapport	Beskrivning, berättelse, instruktion, ställningstagande, förklaring
<i>Definition av genre</i>	Genre – en social och retorisk handling, nära förknippad med den situation den ingår i. Kännetecken vad gäller både form och innehåll (Miller 1984). <ol style="list-style-type: none"> 1. En genre kopplar texter till en återkommande social process där människor samhandlar genom texter. 2. En genre innefattar prototypföreställningar om textutformningen. 3. En genre är normalt namngiven och på så sätt språkligt och socialt kodifierad. 4. En genre är en tradition som tas i bruk i en situation, varför den förändras över tid (Ledin 2001). 	”staged, goaloriented, social processes” (Martin & Rose 2008). En genre syftar på <i>ett grundläggande framställningssätt</i> för att fylla vissa syften, såsom att beskriva, berätta, förklara etc. Given makrostruktur för varje genre. Ex. beskrivning: helteman och delteman; förklaring: problemformulering, utredning, slutsats (Holmberg 2006).
<i>Besläktade begrepp</i>	Enkel och komplex genre (Holmberg 2006)	Texttyp (Hellspong & Ledin 1997) Textaktivitet (Holmberg 2006) Subgenre (Holmberg 2009)

Figur 2.2. Begreppet genre utifrån olika skolor

perspektiv på proven, och min utgångspunkt är att dessa kan leda till såväl kritiska som uppskattande slutsatser om desamma. Snarare än att bedöma om provgruppen har fattat rätt eller fel beslut vill jag belysa vilka beslut som fattats och hur dessa relaterar till skrivdidaktiska diskurser. Jag tänker mig nämligen att provkonstruktörer kan ingå i skrivdidaktiska diskurser på ett i viss mån omedvetet, i alla fall outtalat, sätt. Min undersökning bör kunna göra det delvis omedvetna

uttalat och därmed underlätta den kritiska granskning som bör göras av nationella prov, såväl inom provgruppen som i ett större, vetenskapligt och samhälleligt sammanhang.

Studiens material är de nationella provens instruktioner till skrivuppgifter samt anvisningar för provens genomförande och bedömning från 1996–2012. B-kursprovet som har en lång historia analyseras mer ingående än de nya proven, och särskilt de prov som togs fram år 1996–1999. Även provgruppens egen dokumentation i forskningsrapporter och artiklar från 1996–2005 ingår i materialet. De skrivuppgifter som citeras i analysen är utvalda för att de kan anses vara kännetecknande för det aktuella provet, även om en enskild skrivuppgift egentligen inte kan representera alla de kännetecken som ett prov har. Det vore inte meningsfullt att redovisa alla de texter som analyseras i en tabell eller liknande. I stället anges texterna som källor i resultatkapitlens löpande text.

3 Provet enligt Lpf 94

Rapportens första resultatkapitel koncentreras på det nationella provet i kursen Svenska B, det så kallade B-kursprovet. Kapitlet inleds i 3.1 med en beskrivning av de utgångspunkter för provet som presenterats i dokumentation av projektledaren Birgitta Garne och andra medlemmar i den grupp som konstruerade proven, provgruppen. I 3.2 relateras kursplanens beskrivningar av skrivundervisningens syfte och mål till provgruppens planerade prov. Detta avsnitt innehåller också en analys av hur kursplanerna förhåller sig till de skrivdidaktiska diskurser som beskrivs av Ivanič (2004). Undersökningen koncentreras därefter till ett antal aspekter av B-kursprovets skrivdel: den arbetsprocess som hela provet utgör (3.3), den fiktiva kommunikationssituationen (3.4), provets genrebegrepp (3.5), genrerpertoaren i proven 1996–1999 (3.6) och genrens roll i bedömningen (3.7). I avsnittets sista delstudie (3.8) undersöks provgruppens forskning om uppgiftstyper med fokus på överväganden som kan ha legat bakom utvecklingen av provets uppgiftsrepoar.

3.1 Utgångspunkter för provet – ett brett och funktionellt inriktat skrivande

Projektledaren Birgitta Garmes planer beträffande det nationella kursprovet i Svenska B⁵ beskrivs i Garne & Palmér 1996 (se även Garne 2002). Garne⁶ framhåller att uppdragets utgångspunkt är provets syfte att vara ett ”stöd för lärarnas betygssättning av enskilda elever och en garanti för likvärdighet i bedömningen oavsett konkret innehåll eller skolans profilering (Garne & Palmér 1996:2)”. En annan utgångspunkt är att proven också ska spegla de mål som uttrycks i kursplanen i svenska. Hur dessa mål såg ut undersöks närmare i 3.2.

Planen var att konstruera ett brett prov med skrivuppgifter som ingick i autentiska situationer och ledde till dels texter motsvarande sådana utredande och argumenterande texter som förekommit i det tidigare centrala provet, dels utredande och argumenterande texter med praktiska syften. Även skönlitterärt och berättande skrivande skulle kunna prövas i de nationella proven (s. 6). Inriktningen mot delvis nya uppgiftstyper motiveras med samhällsliga förändringar av den skriftliga kommunikationen, som lett till att

⁵ Från år 2000 gällde provet även kursen Svenska som andraspråk B.

⁶ Det kapitel som refereras till här är författat av Birgitta Garne ensam.

tidigare tydligt urskiljbara genrer inte längre så lätt låter sig definieras. Exempelvis tycks den traditionellt utredande framställningen byta skepnad, något som rimligen får konsekvenser för det diskursiva skrivandet i gymnasieskolan (Garme & Palmér 1996:2).

De uppgifter med praktiska syften som utprövades var både relativt kortfattade uppgifter såsom att utifrån en lista med artister välja ut lämpliga kandidater för en sommarfest och presentera och motivera detta val, eller mer avancerade, praktiskt inriktade uppgifter såsom att analysera en enkätundersökning och utifrån analysen föreslå åtgärder eller att analysera reklambilder som ett led i en platsansökan. Till skillnad från uppgifterna i det tidigare centrala provet ledde de mer traditionella skrivuppgifterna ofta men inte alltid till texter som representerade genrer som essäer, debattartiklar och litterära analyser.

Det första nationella provet som gavs vårterminen 1996, Kommunikation, innebar att eleven skulle lösa två skrivuppgifter. Den första uppgiften, den så kallade A-uppgiften, var en kort text som framför allt skulle redovisa elevens läsning av texthäftet. Dessutom innehöll provet hela tio så kallade B-uppgifter som ledde till följande ”texttyper”⁷: första kapitel till en roman, diskussionsunderlag med sammanställning av enkät, brev (formella, öppna och personliga), analys av reklambild, artiklar (till tidskrifter, kultursidor) och en skoluppgift. Variationen var alltså stor och i ett resonemang om bedömningen av provet (Garme & Palmér 1996:25 f.) konstateras att det blir ofrånkomligt att samma betygsnivå kan vara olika lätt eller svår att nå i olika uppgifter.

I den stora utprövningen inför det första provet rapporterar Garme och Palmér (1996:12 ff.) att romankapitlet blir elevernas favorit bland skrivuppgifterna; eleverna är alltså positiva till att berättande skrivande ingår i provet. Lärarna däremot verkar föredra skrivuppgifter som påminner om de uppgifter som gavs i det tidigare centralprovet. De är mest positiva till en utredande artikel till en tidskrift och skoluppgiften om vänskap (s. 28).

I tidskriften *Utbildning och demokrati*, under temat Svenska som demokratiämne, diskuterar Garme (2003) de nationella provens demokratiska egenskaper. Provets skrivuppgifter nämns dock inte här utan i stället behandlas texturvalet, frågan om tillgänglighet av provet för olika elevgrupper och förhållningssättet till bedömning, t.ex. elevens delaktighet i bedömning.

Den inriktning som skrivuppgifterna hade beskrivs också av Ohlsson (2001). Hon (2001:1) använder benämningen ”funktionellt inriktade” om de skrivuppgifter som prövats ut i B-kursprovet-provet. Uppgifterna är funktionella

i den betydelsen att uppgiften syftar till att vara mera verklighetsnära genom att man ger en kontext för uppgifter, preciserar genre och tänkt målgrupp (Ohlsson 2001:1).

⁷ Se vidare 3.5 om diskussionerna kring val av term för de textslag som eleverna skulle producera i provet.

Ohlsson framhåller att elever och lärare i utprovningarna inför provet visat sig vara ovana vid funktionella skrivuppgifter, men dessa är ingalunda helt nya inom svensk skola. Utifrån Hultman 1991 visar hon att funktionellt skrivande har prövats i centrala prov redan år 1968 men övergivits. Det är alltså delvis en nygammal modell för skolskrivande som tillämpas i provet, menar hon (s. 2).

Framträdande drag i den skrivdidaktiska inriktning som provet får är alltså ett samhällsinriktat, funktionellt och genremässigt brett skrivande. Benämningen funktionellt skrivande används inte i Birgitta Garmes texter, men det finns heller ingen motsättning mellan de beskrivningar av provets skrivdidaktiska inriktning som ges av Garne & Palmér (1996), Garne (2002) och Ohlsson (2001). Slutsatsen att provuppgifterna syftade till att vara funktionella stärks också av formuleringar hos Strömquist 1993. Siv Strömquist var en del av provgruppen sedan dess start. I *Skrivprocessen* (1993:35 ff.) propagerar hon för ett funktionellt skrivande och betonar vikten av att eleven i skrivundervisningen blir medveten om textens funktion och får information om *ämne, syfte och mottagare*.

3.2 Kärnämnet svenska och kursen Svenska B

Kursplanen i Svenska B var en viktig utgångspunkt för proven (Garne & Palmér 1996:2), men vilka var de mål i kursplanen som särskilt berörde skrivande? Kärnämnet⁸ svenska enligt Lpf 94 innehöll två obligatoriska kurser, Svenska A: Språket och människan och Svenska B: Språk – litteratur – samhälle. Dessutom fanns tillvalskurser som föll utanför det så kallade kärnämnet, såsom Svenska C och kurser i litteratur respektive kreativt skrivande. Jag undersöker här kursplanens beskrivning av kärnämnet svenska och kursen Svenska B, eftersom det är den kurs som låg till grund för B-kursprovet. Fokus i genomgången är de delar i kursplanen som avser skrivundervisning. Analysen leder fram till ett svar på frågan vilka skrivdidaktiska diskurser som ingår i den aktuella kursplanen samt en jämförelse mellan kursplanen och de idéer för ett nationellt skrivprov som presenteras i avsnitt 3.1.

I kursplanens beskrivning av ämnets övergripande syfte ingår skrivandet som en del: ”Det övergripande syftet med undervisningen i svenska är att eleverna ska öka sin förmåga att tala, läsa och skriva och att de ska öka sina kunskaper om litteraturen” (Skolverket 1994:190). Vidare framhålls vikten av att skolan ”och särskilt undervisningen i svenska” (s. 190) hjälper eleverna med deras språkutveckling. Det svenska språket ”såsom det talas, läses och skrivs” (s. 190) anges som

⁸ Benämningen kärnämne syftar på de allmänna ämnen som samtliga elever skulle läsa, oavsett program, såsom svenska, engelska och samhällskunskap.

centralt i undervisningen. Vidare framhålls att eleven ska ”tillgodogöra sig och skapa texter” (s. 190). Det är ett vidgat textbegrepp som tillämpas i kurs-planen, vilket definieras explicit:

Med texter avses allt från skönlitteratur, saklitteratur och elevernas egna texter till litterära uttryck förmedlade via etermedier, dagspress, teater, film m.m. (Skolverket 1994:190–191).

Teorier om bland annat läs- och skrivinlärning ska vidare ingå i undervisningen och eleverna bör ”få pröva på olika konstnärliga och estetiska uttryck inom ämnets ram” (1994:191).

Kursplanen för Svenska B beskriver skrivandet som en process utan att ordet process används:

Kursen har en analytisk inriktning, där både skrivande och det förberedda talandet ingår med samlandet av material, planering, bearbetning och utformning av egna texter (Skolverket 1994:193).

I kursen ska eleverna skriva olika slags texter: ”konstnärliga uttryckssätt” ska ingå vid ”sidan av essäistiskt och kritiskt/analytiskt skrivande” (s. 193).

Det första av kursens mål att uppnå säger att eleven efter genomgången kurs ska ”kunna uttrycka sina tankar i tal och skrift så väl att språket i skilda sammanhang fungerar som ett effektivt medel för kommunikation och påverkan” (Skolverket 1994:193). Eleven ska alltså kunna kommunicera i olika sammanhang, vilket ligger i linje med en funktionell syn på skrivande. Ett annat mål handlar om att ”kunna förmedla andras tankar, sammanställa och dra slutsatser så väl att innehåll och budskap blir tydliga” (s. 193); dvs. läsning och återgivning av det lästa via referat och citat ingår i skrivandet, även om inte dessa termer används i kursplanen. Ytterligare ett mål beskriver den kritiska läsning som eleven ska kunna utföra: ”kunna analysera och samtala om budskap i texter av olika slag i olika medier för att kritiskt granska och bedöma innehåll och syfte” (s. 193). Slutligen finns ett mål som beskriver ett skrivande för andra syften än kommunikation med en läsare: ”kunna använda skrivandet på ett fördjupat sätt som ett medel för tänkande och lärande” (s. 193).

En jämförelse mellan kursplanen och de planer för ett nationellt skrivprov som presenteras i Garne & Palmér 1996 ger vid handen att det funktionella perspektivet på skrivande som antas för proven har en motsvarighet i kursplanen. Den genremässiga bredd som eftersträvas i B-kursprovet har också stöd i kursplanen, där skrivande för olika syften lyfts fram och där såväl sakinriktat skrivande som konstnärliga uttryckssätt ges plats i kursen. Möjligen är betoningen på skrivande av

texter som vänder sig till sammanhang utanför skolans värld svagare i kursplanen än i det skrivprov som presenteras i Garne & Palmér 1996.

Finns då spår av processdiskurs, genrediskurs eller diskursen om sociala praktiker i 1994 års kursplan för Svenska B? Processdiskursen har lämnat visst avtryck genom formuleringarna om de steg som ingår i en skrivprocess. Denna diskurs märks också i betygskriterierna, där det framgår att en elev som behöver ”viss hjälp” (s. 194) i skrivprocessen bör få betyget Godkänd medan en elev som arbetar mer självständigt med skrivandet kan få betyget Väl godkänd. Det är emellertid inte enbart själva processen som betygssätts, utan för det högre betyget ska även produkten vara lyckad:

Eleven planerar och utformar sina texter och kan i tal och skrift med stilistisk säkerhet på ett för mottagaren relevant sätt förmedla åsikter, erfarenheter och kunskaper (Skolverket 1994:194).

Genrediskursens kännetecken är inte framträdande. I 1994 års kursplan nämns exempelvis inte de texttyper som är centrala i Sydneyskolan och hos dess efterföljare. Möjligen skulle man kunna hävda att det högprestigeskrivande som betonas inom genrediskursen motsvaras av formuleringen ”essäistiskt och kritiskt/analytiskt skrivande”. Det funktionella perspektiv på skrivande som anläggs i kursplanen, genom formuleringar om sammanhang för skrivandet och anpassning till mottagare, ligger närmast diskursen om sociala praktiker, enligt Ivanič (2004) definitioner. I den följande analysen undersöks om processdiskursen och diskursen om sociala praktiker är dominerande även i B-kursprovet.

3.3 En arbetsprocess i flera led

B-kursprovet konstruerades i en tid när skrivprocesspedagogiken var högst aktuell i Sverige och något man självklart förhöll sig till. Om provets förhållande till denna diskurs skriver Garne & Palmér (1996:3) att ”[s]ynen på skrivandet som en arbetsprocess i flera led” sannolikt omfattas av de flesta och att detta borde märkas i proven. Arbete med gensvarsgrupper fungerar i undervisning men sämre i prov. Den slutsats som dras är att ”elever efter rimlig förberedelse ska kunna klara att skriva på egen hand” (s. 3) men att möjligheter att i provet skapa förutsättningar för just förberedelser inför skrivandet skulle utvecklas.

Detta synsätt uttrycks också i Strömquist 1993. I avsnittet ”Inte bara kamratbearbetning och omskrivning” (s. 38 f.) varnar Strömquist för en överbetoning i skrivundervisningen av ”efterstadiet”, dvs. bearbetningen av texten. Risken finns att många praktiska problem uppstår och det blir svårt att applicera

teorierna om processinriktning på exempelvis prov som ska betygssättas. Den hållning hon intar på s. 39–30 är att vid

salskrivningar, standardprov och centrala prov /.../ borde eleven vara så väl rustad inför sin skrivuppgift – genom den skrivträning han fått under den löpande skrivundervisningen – att han nu kan visa upp en skrivförmåga som också omfattar en förmåga till bearbetning av den egna texten, utan kamratstöd. Det är just det som är målet – självständiga skribenter!

I Garne 2003:115 framgår också att enskilda skolor har prövat provskrivande med en mer utvecklad skrivprocess där också gensvarsgrupper och bearbetning av texterna ingår, men dessa försök har visat sig svår genomförbara. Ett grepp från den processorienterade skrivpedagogiken som emellertid fungerar är portföljbedömning, ”där det nationella provets elevlösningar ingår som en del” (2003:115). En vinst med portföljbedömning är att eleven görs delaktig i bedömningsprocessen, skriver Garne och hänvisar till Nyström 2000 där materialet utgörs av elevers skrivportföljer. Portföljbedömning är också en metod som kom att ingå i de förslag till läraren som ingick i provets häfte med information inför provet (Skolverket 1996).

Provgruppens uppfattning var alltså att forskningens landvinningar beträffande skrivprocessen borde tas tillvara i provet, främst genom att ge utrymme för förberedelser inför skrivandet. Provet kom att utformas som en arbetsprocess i flera led enligt följande:

- presentation av temat och introduktion till det muntliga delprovet
- muntligt delprov i klassen med elevanföranden
- introduktion till texthäftet och möjlighet till gemensam bearbetning av detta
- kort, textbaserad skrivuppgift
- lång skrivuppgift med möjlighet för eleven att av ett stort antal alternativ välja ett

Under årens lopp gjordes vissa förändringar i denna arbetsprocess. Sedan ht 2007 inleddes provets arbetsprocess av att texthäftet delades ut. Den korta skrivuppgiften hade strukits och den muntliga uppgiften hade fått en tydligare anknytning till texthäftet. Den längre skrivuppgiften var dock fortfarande provets mest omfattande uppgift och den som ägnades störst förberedelser. Förberedelserna inför den avslutande skrivuppgiften bestod av dels elevens läsning och klassens gemensamma bearbetning av texthäftet, dels genomförandet av den muntliga uppgiften, då klassen fick lyssna till kamraters anföranden och diskutera

olika infallsvinklar på provtemat. I förberedelserna inför skrivuppgiften ingick också lärarledda diskussioner alternativt skriftlig information om kvalitet i text, olika textgenrer och vilka kriterier som styrde bedömningen av elevernas texter.

Jämfört med den beskrivning av skrivprocessen som görs i Strömquist 1993 är det framför allt stoffsamlingen, retorikens *inventio*, som ingår i provets arbetsprocess. Både textläsning och arbete med provets muntliga uppgift bidrar till att eleven sätter sig in i provets tema och därigenom samlar stoff inför skrivandet. Den direkta planeringen av den text som ska skrivas, *intellectio* och *dispositio*, får dock inget utrymme i dessa förberedelser. Skälen till denna uppläggning finns inte dokumenterad, men jag minns själv att frågan diskuterades vid flera referensgruppsmöten med forskare och aktiva lärare. Mötets deltagare var överens om att den direkta planeringen inför skrivandet måste vara individuell, för att möjliggöra en säker bedömning. Därför begränsades förberedelserna inför provet till stoffsamling och generella diskussioner om textkvalitet och bedömning.

Sammanfattningsvis finns alltså i B-kursprovet en viss anpassning till processdiskursens syn på skrivandet som en arbetsprocess i flera led, men det är inte frågan om någon långtgående processinriktning av provet. Man kan säga att provet är inspirerat av teorierna om skrivprocessen samtidigt som stor vikt lagts vid att provets bedömning ska bygga på individuella prestationer. Något som aldrig diskuterats på allvar är exempelvis att grunda bedömningen i provet på den process som eleven gått igenom snarare än på produkten, vilket förespråkats inom processdiskursen (Ivanič 2004:231). Portföljbedömning, som föreslås i Skolverket 1996, ses nog av många som utslag av en skrivprocessmetodik, men i Ivaničs ramverk räknas den till diskursen om sociala praktiker.

3.4 Den fiktiva kommunikationssituationen

I Garne & Palmér 1996:6 slås fast att skrivuppgifterna i provet ska ingå i en ”kommunikativ situation, som är så autentisk som möjligt”. Det var inte möjligt att konstruera provuppgifter som ledde till texter som faktiskt var autentiska och ingick i verkliga, kommunikativa situationer. Lösningen blev vad som kommit att kallas *fiktiva kommunikationssituationer*, vilket innebär att eleven vid provtillfället måste tänka sig att hon eller han ingår i en av de kommunikativa situationer som beskrivs i provet och skriva en text som fyller det i situationen givna syftet. Palmér & Östlund-Stjärnegårdh (2005:16) resonerar om skolskrivandets kommunikativa villkor och provets fiktiva skrivsituationer:

Skrivsituationerna i provet är dock inte verkliga utan fiktiva, vilket naturligtvis ställer vissa krav på elevens förmåga till inlevelse. De eventuella nackdelar som det fiktiva elementet i

skrivuppgifterna för med sig får emellertid ställas mot kravet på att provet faktiskt ska pröva elevens förmåga att, enligt kursplanens mål, skriva för att kommunicera i olika sammanhang. Skrivsituationen är visserligen fiktiv men den är tydligt och omsorgsfullt beskriven. Den bedömning som sedan görs är tydligt kopplad till textens funktion i skrivsituationen; den situationen utgör en referenspunkt som avgör vad som kan betraktas som lyckat och mindre lyckat – ur kommunikativ synvinkel.

I 2.4.1 refereras forskning som belyser problem med den dubbelhet i kommunikationssituationen som alltid finns när elever i undervisningen uppmanas att skriva till verkliga eller fiktiva mottagare. Problemen till trots har den fiktiva kommunikationssituationen bestått i de nationella skrivproven för gymnasieskolan.⁹

Det funktionellt uppbyggda provet med fiktiva skrivsituationer kan ses som en del i en skrivdidaktisk diskurs om sociala praktiker. Det bör dock framhållas att Ivanič (2004:235f.) menar att funktionellt skrivande i uppgifter med givna syften och i förväg uttalade genrekrav ligger i utkanten av diskursen om sociala praktiker.

3.5 Provets genrebegrepp

Skrivprovet i B-kursprovet borde, enligt Garme & Palmér 1996:6f., ha skrivuppgifter som leder till ett ”brett spektrum av texttyper som tillsammans kan anses representera den repertoar som skolans skrivundervisning enligt kursplanen ska behandla” (s. 6). Jämfört med de centrala proven, som hade prövat elevernas förmåga att skriva utredande och argumenterande texter, skulle det nationella provet innehålla ”dels uppgifter som leder till liknande texttyper, dels uppgifter som leder till argumenterande och utredande texter med praktiska syften och av olika svårighetsgrad och omfattning” (s. 6). Berättande eller skönlitterära texter bör också kunna ingå i provet, skriver Garme & Palmér.

Beträffande terminologin användes från början termen ”texttyp” för de noveller, artiklar, talmanus och brev som eleverna skulle skriva. Termvalet underbyggdes i en rapport av Eva Östlund-Stjärnegårdh 1997. Efter att ha studerat hur termerna texttyp och genre används i läromedel och inom språkvetenskapen i och delvis utanför Sverige, kommer Östlund-Stjärnegårdh fram till att termen texttyp är den vanliga i skolans värld och den som därför bör användas även i det nationella provet. Ytterligare ett argument för termen texttyp är själva provsituationen; det är inte verkliga debattartiklar eleverna skriver utan de visar i provet snarare sin förmåga att skriva debatterande text i en fiktiv skrivsituation (1997:9).

⁹ Detta gäller såväl provet i Svenska B som de nya proven i kurserna Svenska 1 och Svenska som andraspråk 1 samt Svenska 3 och Svenska som andraspråk 3.

Diskussionen om lämpligt termval fortsatte dock inom gruppen. I sin avhandling definierar Catharina Nyström (2000) genre med utgångspunkt i Ledin 1995 och Swales 1990. Hennes definition på s. 50 lyder:

I denna avhandling används begreppet i betydelsen en klass av texter, som är avsedd att fylla en kommunikativ funktion och som är igenkännbar och namngiven av de människor som använder genren eller har tillgång till genren.

I en rapport om enkätanalysen som skrivuppgift diskuterar Maria Ohlsson (2001) provgruppens förhållande till genrebegreppet, i detta fall i fråga om genren pm. Efter en större utprovning av uppgiftstypen enkätanalys har det visat sig att eleverna haft problem med pm-genren. En komplicerande faktor i sammanhanget är också att genrebenämningen pm inte använts i elevens instruktion, där i stället benämningen ”sammanställning” ingår, men att det i läromaterialet anges att eleven bör skriva en pm (2001:3). I rapporten ges två förklaringar till detta, en som bygger på lärarerfarenheter och en som är teoretiskt grundad. För det första är bedömargruppens lärare ovilliga att acceptera benämningen pm för den texttyp uppgiften skulle leda till, eftersom benämningen i läromedel oftast avser andra sorters texter än den diskursiva text uppgiften gäller (ibid.). För det andra

vill inte provgruppen lansera någon modell som kan få preskriptiv karaktär. Den ser det mera som sin uppgift att skapa medvetenhet om att det inte finns en modell som alltid gäller, utan att genrer förändras över tid och att exempelvis olika arbetsplatser kan ha olika normer (Ohlsson 2001:35).

Resonemanget bygger på Swales (1990) genreforskning enligt vilken diskursgemenskap är ett viktigt begrepp. Ohlsson slår fast att genrens ”koppling till social kontext är stark” (2001:35) och hänvisar här också till Nyström 2000, som utifrån Swales förespråkar ”ett mer dynamiskt och kommunikativt genrebegrepp i skolkontexten” (ibid.).

I Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005:18 dras en tydlig skiljelinje mellan texttyp och genre:

Termerna *texttyp* och *genre* har använts på olika sätt hos olika författare och debatterats en del. I denna bok följer vi en vanlig tolkning där man på språkliga grunder utgår från fyra övergripande texttyper: berättande, beskrivande, utredande och argumenterande. Ofta hör en text huvudsakligen till en av dessa texttyper. Vissa texter, t.ex. nyhetsartiklar, kan innehålla inslag från flera texttyper – berättande partier varvas med utredande och/eller argumenterande. En genre däremot är ’en socialt förankrad textsort’ (Hellspong & Ledin 1997:23), vilket betyder att många i ett samhälle är överens om vad ett protokoll, en novell eller en debattartikel är.

En analys av provmaterialet från det tidiga 2000-talet visar att termen texttyp börjar ersättas med genre från år 2006. I bedömningsunderlaget vt 2006 omnämns t.ex. ”genren reportage” (Skolverket 2006a:33–35) och i bedömningsunderlaget från ht 2006 används formuleringen ”genren essä” (Skolverket 2006b:3). Detta termbyte tolkar jag som just ett byte av termer, inte någon förändring av förståelsen av begreppet eller vilka textsorter eleverna skulle skriva i provet. År 2007 utökas kopieringsunderlaget för elever med en lista på olika uppgiftstyper och de ”genrer” dessa representerar. Här ges också korta definitioner av genrererna, t.ex.:

Krönika är en personligt utformad text där eleven ska diskutera ett allmängiltigt och aktuellt ämne på ett sätt som kan intressera många. Stilnivån kan variera beroende på det sammanhang där texten ska publiceras (Skolverket 2007a:33).

Redan innan *termen* genre infördes som beteckning på de textsorter eleverna skulle skriva i B-kursprovet, inriktas alltså provet på sådana textsorter som skulle kunna beskrivas med hjälp av ett retoriskt genrebegrepp. Från och med år 2006 används också termen genre. ”Genre” i det nationella provet kom alltså att stå för en socialt förankrad textsort, nära knuten till en viss skrivsituation. De genrer som elevernas texter representerar är inte definierade främst efter lingvistiska kriterier utan det är situationen och dess krav som definierar textens egenskaper. Hädanefter används termen genre för de textmönster elevernas texter efterliknar.

Därmed är det också helt klart att genrebegreppet i det nationella skrivprovet *inte* är överensstämmande med vad som utmärker en genre enligt Sydneyskolan och den genrediskurs som Ivanič (2004) beskriver. I instruktionerna till skrivuppgifterna är däremot alltid två eller tre språkliga aktiviteter uttryckta i fet stil. Precis som Holmberg (2006:133) föreslår kan dessa ibland överensstämma med genrebegreppet i Sydneyskolan, av Holmberg benämnt textaktiviteter.¹⁰ Följande exempel på en instruktion illustrerar detta (Skolverket 2007b:8):

Vad betyder drömmarna?

Alla människor drömmer när de sover, men drömmarnas funktion och betydelse tolkas olika. I vissa kulturer anser man att själen lämnar kroppen under sömnen och det är vad själen då upplever som visar sig i drömmen. I västvärlden tror många på en psykologisk förklaring enligt Sigmund Freud eller C.G. Jung.

I din lokaltidning får du som är i slutet av din gymnasieutbildning möjligheten att skriva en krönika om drömmars betydelse. En krönika är en personligt hållen och slagkraftigt formulerad text om något aktuellt ämne som kan intressera många.

¹⁰ I Holmberg 2009 används termen subgenre för samma begrepp.

Skriv krönikan. Återberätta kort en dröm och resonera om din syn på drömmars betydelse. Jämför med något annat synsätt i texthäftet.

Av de tre fetade verben uttrycker det första en sådan aktivitet som av Sydneyskolan skulle klassas som en genre, nämligen återberättelsen (recount). De andra aktiviteterna ”resonera” och ”jämför” hör inte självklart till Sydneyskolans genrerrepertoar. Det är dock möjligt att tänka att uppgiften, utöver textaktiviteten återberättelse, går ut på att utföra textaktiviteten förklaring, med stegen problem, utredning och slutsats (jfr Holmberg 2006).

Sammanfattningsvis är det rimligt att hävda att det genrebegrepp som används i provet syftar på en retorisk, situationsanknuten och socialt förankrad textsort, ett genrebegrepp som ligger nära Millers (1984) och även Ledins (2001) beskrivningar av begreppet. Övergången beträffande terminologi i provmaterialet från texttyp till genre innebar inte någon ändring i förståelsen av begreppet.

3.6 Genrerrepertoar i proven 1996–1999

I följande analys av provmaterialet från åren 1996–1999 undersöks vilka genrer elevernas texter skulle representera i de första proven och hur tydligt textens genre angavs i instruktionen.

I de två första proven 1996 förekommer uppgifter som leder till tidningstexter av olika slag: *artiklar*, *debattartiklar*, *kulturartiklar* och även *brev* till en tidskrifts redaktion med läsarsynpunkter som helt eller delvis skulle kunna publiceras. Antalet uppgifter som leder till tidningstexter är fyra i vt-provet och fem i ht-provet. Uppgifter som leder till ett *romankapitel* representerar det berättande skrivandet. I vt-provet (Skolverket 1996b) finns en uppgift som leder till *enkätsammanställning*, en som leder till *bildanalys* av en annons och flera uppgifter som leder till *brev* (till en potentiell sponsor, till en supporterklubb, till en familjemedlem). I provet ht 1996 (Skolverket 1996c) leder en uppgift till ett *manus till tal* och en annan till *brev* till reklamationsnämnden. Dessutom finns uppgifter som inte är specificerade vad gäller genre, som uppgifter med rubriker som *Mitt textval* där eleven uppmanas välja ut och presentera tre texter ur texthäftet och *Tankar och känslor nu och då*, en uppgift där eleven utifrån en novell ska leva sig in i huvudpersonens situation och formulera dennas självreflektioner.

År 1997 utökas provets genrerrepertoar med *essä* och *utställningsartikel*, och bland de uppgifter som leder till tidningstexter finns en som leder till en *artikel i en ungdomstidning*. Tidningsuppgifterna är fem i varje prov. Det berättande skrivandet representeras under vt (Skolverket 1997a) av ett *romankapitel* och under ht av en *novell* (Skolverket 1997b). Icke genrespecificerade uppgifter leder

under vt till ett *efterhandsmanus till levande rollspel* och ett *bidrag till en dagstidning* och under ht till en *presentation av typiska, svenska ungdomar till EU*. Jämfört med 1996 följs alltså samma linje med stor variation bland uppgifterna, men några brev förekommer inte.

Under vt 1998 i provet Utveckling (Skolverket 1998a) utökas repertoaren bland uppgifter som leder till tidningstexter till att omfatta också en *skoltidningsartikel*. Under ht införs i provet Klarspråk (Skolverket 1998b) dessutom tidningsgenren *krönika* – som senare skulle visa sig bli både hatad och älskad. Ytterligare en tidningsgenre som kommer för att stanna i kursprovet är *inlägget* med varianterna *debattinlägg* och *personligt inlägg*, en term som betecknar en text skriven av en privatperson för publicering av hela texten eller delar av den i en tidning. Andelen uppgifter som leder till tidningstext ökar i ht-provet till sex av tio uppgifter. En uppgiftstyp som förekommit bara någon enstaka gång tidigare är uppgifter som beskriver studiesituationer, såsom ett tänkt temaarbete i skolan eller en studiecirkel. I vt-provet finns två sådana uppgifter medan ht-provet inte innehåller någon studierelaterad skrivuppgift. Nytt för ht-provet är också att samtliga uppgifter i detta prov har försetts med en explicit uttalad genre.

Dominansen av *tidningsrelaterade* genrer kvarstår i proven från 1999 (Skolverket 1999a, Skolverket 1999b). I både vår- och höstprovet detta år är andelen uppgifter som leder till tidningstext sex av tio. Det berättande skrivandet representeras detta år endast av en uppgift, en *novell* i höstprovet *Arbete – vårt liv?* *Brevgenren* kommer igen i vårprovet och i höstprovet förekommer en studierelaterad uppgift. En helt ny genre är *informationsbroschyr*.

Tabell 3.1. Antal B-uppgifter per prov som leder till tidningsgenrer 1996–1999

1996	1997	1998	1999
3–5 av 10	5 av 10	5–6 av 10	6 av 10

Sammanfattningsvis visar ovanstående genomgång att uppgifter som leder till tidningsgenrer av olika slag är vanligast och denna dominans förstärks under de tre åren (se tabell 3.1). Bland de uppgifter som grupperats som tidningsgenrer sker viss förskjutning i de fiktiva situationerna från sådana där eleven ska låtas vara professionell skribent som skriver en *kulturartikel*, (t.ex. vt 1996) till situationer där eleven skriver i egenskap av privatperson, t.ex. ett *inlägg* (vt 1998). Uppgifter som leder till *brev* av olika slag förekommer flitigt i det första provet men sedan bara sporadiskt. Ett studierelaterat skrivande representeras då och då men inte i varje prov under de undersökta åren. Det gestaltande, skönlitterära skrivandet

koncentreras till två genrer, ett *första kapitel* till en roman och novell, och det förekommer ofta men inte i varje prov.

Provets genrerrepertoar utvidgas hela tiden men det praktiskt inriktade skrivande som förekommer flitigt i utprovningarna inför provet – brev i specifika situationer, enkätsammanställningar som ledde till förslag och bildanalyser – kommer allt mer i bakgrunden under provens första år. I förgrunden finns i stället utredande och argumenterande skrivande med tydligt angivna genrer. Tänkta mottagare för elevernas provlösningar blir allt oftare allmänheten; mottagargruppen är alltså inte så tydligt specificerad som t.ex. i en uppgift som leder till ett brev till vissa personer.

3.7 Genrens roll i bedömningen 1996–1999

Även i bedömningsanvisningarna skedde under provens tre första år en viss förändring med avseende på genrens roll. Bedömningsanvisningarnas kärna utgjordes under den undersökta perioden av kriterielistor för texter på *Godkänd* respektive *Väl godkänd* nivå. Nivån *Mycket väl godkänd* fanns inte specificerad i kursplanens betygskriterier och därmed beskrevs den inte heller i provet. I bedömningsunderlaget till det allra första provet vt 1996 (Skolverket 1996d) listades först krav på enskildheter i lösningarna medan kriterielistan avslutades av en beskrivning av nivån på textens funktion i situationen, en form av helhetsbedömning. Ordningen kastades om från ht 1996 (Skolverket 1996e) så att textens funktion i situationen placerades först i kriterielistan, och denna ordningsföljd bestod under tidsperioden.

I provens bedömningsanvisningar från 1996 till och med vt 1999 (Skolverket 1999c) var kriteriet om textens funktion i situationen formulerat enligt modellen ”Texten fungerar någorlunda/fungerar i situationen; den är anpassad till syfte, mottagare och situation.” För vissa men inte majoriteten av uppgifterna var genreanpassningen uttryckt i ytterligare en punkt i listan, t.ex. ”Texten är utformad som ett brev.” Detta gällde för genrer som brev, romankapitel, talmanus och novell. För artiklar och inlägg till tidningar specificerades dock inte kraven på genreanpassning.

Denna modell, med en beskrivning av textens funktionella aspekter utan att genren nämndes, ändrades från och med ht 1999 (Skolverket 1999d). Då formulerades den första punkten i kriterielistan så att den explicit berörde genre och situation, medan syfte och mottagare blev underförstådda. Se figur 3.2.

Helhetsbedömning vt 1999. Kriterier för betyget Godkänd, uppgift B2 <i>Att kunna flera språk.</i>	Helhetsbedömning ht 1999. Kriterier för betyget Godkänd, uppgift B2 <i>Att välja yrke.</i>
Texten <i>fungerar någorlunda</i> i sitt sammanhang; den är uppbyggd med tanke på syfte, mottagare och situation.	Texten skulle efter bearbetning kunna utgöra ett personligt inlägg i en facklig tidning.

Figur 3.2 Två modeller för helhetsbedömning.

Den nya modellen för beskrivning av helhetsbedömning, där genre och situation anges, har kvarstått till det sista nationella provet i svenska B.¹¹

3.8 Provgruppens forskning om uppgiftstyper

Efter tre år visar det sig alltså att den ursprungliga ambitionen att bredda provskrivandet till praktiskt inriktade genrer i viss mån överges (se 3.1). Vilka överväganden har legat bakom detta beslut? Nedan sammanfattar och analyserar jag provgruppens egen, ganska omfattande, forskning om uppgiftstyper. Syftet är att besvara frågan *varför* provets genrerepertoar utvecklades i den angivna riktningen.

Uppgifter som ledde till argumenterande skrivande av praktisk natur utforskades bland annat via uppgiften Baskettränare sökes, som beskrivs i Garne 1996 (s.132–133):

Det är en urvals- och rangordningsuppgift som innebär att skribenten på grundval av fem brevsvår på en annons rangordnar de tre kandidater av fem (två kvinnliga och tre manliga) som anses vara de lämpligaste för det uppdrag annonsen gäller, nämligen att träna ett juniorbasketlag. Urvalet skall såväl relateras till vissa specifika krav på tränaren som motiveras. I anvisningarna får skribenten veta att den färdiga texten skall användas som underlag då basketklubbens styrelse fattar beslut om vem som får tränaruppdraget.

Garne (1996:132) frågar sig om en kommunikativt bestämd uppgift med givna förutsättningar och tydliga begränsningar kan leda till ett mer jämlikt resultat bland pojkar och flickor än vid traditionella skrivuppgifter. Hennes analys visar att uppgiften på ett ytligt plan leder till färre olikheter än vanligt mellan pojkars och flickors sätt att lösa uppgiften (vad gäller textlängd, andel långord och ordvariation). Flickornas texter är dock mer personorienterade än pojkars.

¹¹ Se Borgström 2012.

Uppgiften visar, avslutar Garne (1996:138), ”att flickorna förmår *både* anpassa sig till allehanda restriktioner kring skrivuppgiften *och* behålla sin egenart”.

Melander (1997) visar senare att denna uppgift också leder till mindre betygsskillnader mellan pojkar och flickor än vanligt. Kan det vara så att Baskettränare sökes är en uppgiftstyp som passar medelelever bäst, frågar han sig. Frågan besvaras genom dels studier av enkäter bland elever, vilka visar att elever som har låga respektive höga betyg tycker sämre om uppgiften än medeleven, dels kvantitativa, språkliga mått som textlängd, ordlängd och ordvariation. Den språkliga undersökningen visar att de texter som fått högst betyg delvis avviker från de språkliga egenskaper som högbetygslösningar vanligtvis har. I avslutningen föreslår Melander att avvikelserna kan förklaras med de särskilda krav som uppgiften ställer: genreanknytning, kortfattad och entydlig argumentation, välutnyttjat bakgrundsmaterial etc. kan vara krav som premierar andra förmågor än vad traditionella uppsatser brukar göra.

En uppgiftstyp som analyserades tidigt i provets historia var debattartikeln. Östlund-Stjärnegårdh frågar sig i *Skriva debattartiklar i skolan – går det?* (1997) om elever klarar av uppgiftstypens krav och om de kan bedöma andra elevers texter på ett rimligt sätt. Frågorna studeras via textanalys, en elevenkät och bedömningsexperiment med elever och en journalist. Resultatet jämförs också med skrivråd i aktuella läroböcker för gymnasiet. Östlund-Stjärnegårdh sammanfattar att debattartikeln verkar vara en tydlig uppgift, som bedöms likartat av lärare, elever och journalist. Därmed fungerar den, och fyller väl sin plats i ett nationellt prov.

Uppgifter som ledde till berättande skrivande var en nyhet jämfört med de centrala prov som föregått de nationella skrivproven. I de första B-kursproven kunde eleverna välja att skriva ett första kapitel till en roman eller faktabok eller någon gång en novell utifrån en konstbild. Uppgiftstypen, kallad Text och bild, diskuteras av Eva Östlund-Stjärnegårdh (1999, 2002). En berättande uppgift med utgångspunkt i en dikt diskuteras i Nyström 1999. Östlund-Stjärnegårdh (1999) studerar hur medvetet elever kan använda en konstbild i skönlitterärt skrivande. I en jämförelse med Garne 1988 framgår att gymnasieelever utnyttjar konstbilden på en rad olika sätt och mer medvetet än högstadieelever. Uppgiftstypen problematiseras ändå utifrån resultatet av de lärarenkäter som samlats in i samband med provet och utifrån erfarenheter från provgruppens arbete i bedömargruppen, då det visat sig att den är svårbedömd. Vissa lärare anser att uppgiften är ”för svår både att lösa och att bedöma och de kunskaper den prövar är inte relevanta i Svenska B” (Östlund-Stjärnegårdh 1999:122). I bedömargruppen har det också visat sig att uppgiftstypen är svårbedömd skriver Östlund-Stjärnegårdh (ibid.).

I sin avhandling *Godkänd i svenska?* (2002) studerar Östlund-Stjärnegårdh bland annat hur den berättande uppgiftstypen står sig i bedömningen av provuppgifter. En bedömningsundersökning med oberoende bedömare som tar ställning till om 60 elevtexter ska ha betyget IG (Icke godkänt) eller G (Godkänt) visar att de skönlitterärt berättande texterna är mer svårbedömda än texter av utredande och argumenterande karaktär. Det verkar vidare som att det är lättare att få betyget G utifrån en berättande uppgift än utifrån en diskursiv, skriver Östlund-Stjärnegårdh (2002:187). Lösningar av berättande uppgifter är slutligen språkligt mindre avancerade än lösningar av andra uppgifter. Östlund-Stjärnegårdh sammanfattar att ”den skönlitterärt berättande uppgiftstypen inte lockar fram ett mer avancerat språk hos elever på IG/G-nivå” (2002:288). Hon är inte beredd att föreslå att uppgiftstypen ska strykas ur proven, men framhåller att ”lärarna kan behöva hjälp ” (ibid.) med bedömningen.

En tredje uppgiftstyp som utforskades i provgruppen är *enkätanalysen*. Ohlsson (2001) analyserar uppgiften Rosenberg, som prövats ut i en större utprövning inför det första B-kursprovet ht 1996. Uppgiften innebär i korthet att eleven, utifrån ett enkätunderlag om de boendes uppfattningar av miljön i ett bostadsområde, ska göra en sammanställning av enkätens resultat och utifrån denna formulera förslag på förbättringar. Sammanställningen och förslagen ska riktas till ansvariga i den tänkta kommunen (2001:3). Undersökningen innehåller analys av 23 elevlösningar och en bedömningsundersökning där oberoende bedömare har bedömt texten utifrån såväl delaspekter, t.ex. *språkbehandling* eller *redovisning av enkät*, som textens kvalitet som helhet. Det visar sig att uppgiftens sakinnehåll varit förhållandevis lätt att bearbeta för eleverna. Svårigheten i uppgiften ligger snarare i textproduktionen och anpassningen till pm-genren. Bedömningsundersökningen visar att delbetyget för *redovisning av enkät* hade betydligt lägre samband med sammanfattningsbetyget än de övriga delbetygen. Det är alltså ”viktigare för eleven att producera en text med god behandling av språk och stil än att redovisa en genomtänkt analys av enkäten”, sammanfattar Ohlsson (2001:35).

Uppgiftstypen enkätanalys diskuteras vidare i Nyström & Ohlsson 2002 som slår ett slag för analysuppgifter i både undervisning (gärna ämnesövergripande) och prov, uppgifter där underlaget är ett annat än skönlitteratur, t.ex. reklambilder, statistik eller bruksprosa. I artikeln diskuteras också en uppgift som innebär att eleven ska analysera reklambilder, men denna uppgiftstyp blir inte föremål för någon djupare analys. Den här artikeln ingår i en antologi, *Språk på väg*, som togs fram inom provgruppen med Birgitta Garne som redaktör. Nyström & Ohlsson tar avstamp i provgruppens arbete med nya uppgiftstyper och för utifrån dessa en diskussion om skrivundervisningens innehåll. Detta grepp säger något om de ambitioner som fanns inom provgruppen med skrivprovet i Svenska B och Svenska

som andraspråk B. Det skulle inte bara fungera som ett prov utan var också i hög grad en tolkning av kursplanen som visade vägen för skrivundervisningen i svenska gymnasieklasser.

Nyström (2003) anknyter, i en undersökning av argumenterande provtexter, till Ohlssons (2001) slutsats att texter med brister i innehållslig analys kan få höga betyg om språk och stil håller hög klass. I denna studie presenterar Nyström två språkvetenskapliga modeller som särskilt lämpar sig för analys av argumenterande text. Nyström (2003:57) anser att det är ”ganska nedslående att textinnehåll väger så lätt vid betygssättning av gymnasieelevers texter”. I sin rapport slår hon ett slag för språkvetenskaplig analys av textinnehåll.

En uppgiftstyp som inte prövades i B-kursprovet förrän år 2000 är *krönikan*. Garne (2005) beskriver hur provets första krönika med rubriken ”Bok som blir film som blir musikal” togs emot; den uppskattades av lärarna men valdes av ganska få elever, 5 procent (2005:365). Krönikan som uppgiftstyp fick sedan vila några terminer, till ht 2004 då eleverna inbjöds att skriva en krönika under rubriken ”Hur lång är tiden?”. Den uppgiften ansågs välvald av de flesta lärare, och så många som 28 procent av eleverna valde den. Garne problematiserar med resonemanget att genren ”öppnar för berättande och ofta inte tyngs av kraven på att redovisa referenser till det resonemang som förs” (s. 367), vilket kan göra att den inte ”ger utrymme för eleverna att få visa tillräckligt många av sina språkliga förmågor” (s. 367).

Varför övergavs vissa uppgiftstyper?

Provgruppens forskning omfattar en lång rad av de uppgiftstyper som förekom i de tidiga B-kursproven. De frågor som ställts i dessa studier är exempelvis hur en uppgift fungerar för elever av olika kön, vilken uppgiftens svårighetsgrad är, hur tydlig uppgiften är, bedömaröverensstämmelsen för uppgiften, uppgiftens relevans i kursen och dess potential att locka fram ett sådant språk som ger eleven utdelning vad avser betyg. Mer eller mindre explicit behandlas frågan om uppgiften är lämplig i det nationella skrivprovet. Den kortfattade, praktiskt inriktade uppgiften Baskettränare sökes visar sig passa båda könen och särskilt medeleven men inte lika självklart de duktigaste skribenterna, vilket kan förklara varför den inte använts i provet. Uppgiften Text & bild ifrågasätts för att den inte stimulerar de svagare skribenterna att använda ett avancerat språk, och för att den är mer svårbedömd än uppgifter som leder till diskursiva texter. Ovanstående uppgiftstyper kan alltså ha lyfts bort för att de inte ansågs visa elevens hela potential som skribent. Detta resonemang motsägs dock av uppgiftstypen krönika, som behölls fast den inte ansågs locka fram en bred språklig repertoar (Garne 2005). Studien av uppgiften att analysera och sammanställa en enkät kan snarast

ses som ett inlägg för uppgiftstypen. Den förklaring som kan ges till att uppgiften inte blivit långlivad är möjligen att den kan vara ny för lärarna och därmed svårbedömd (Ohlsson 2001:35). Debattartikeln och andra uppgifter som leder till argumenterande skrivande ifrågasätts inte som inslag i skrivprovet, och det är uppgiftstyper som tagit en självklar plats i de samlade Svenska B-proven, vilket också gäller krönikan.

I vilken mån ger sammanställningar av lärarenkäter svar på frågan varför vissa uppgifter lyfts ur provet? I dessa sammanställningar diskuteras inte så ofta enskilda uppgiftstyper. Ett undantag är den berättande, skönlitterärt inriktade uppgiftstypen, som visar sig populär bland elever, framför allt när den utgår från en bild, men som en – relativt liten – grupp lärare är tydligt kritiska till (Skolverket 1998c:24). Av egen erfarenhet vet jag att provgruppen definitivt tagit intryck av och hänsyn till lärarsynpunkterna. Däremot finns det inte dokumenterat i sammanställningarna av lärarenkäter vilka beslut som har fattats i fråga om uppgiftstyper.

3.9 Sammanfattning

Analysen i avsnitt 3.1 har visat att skrivprovet Svenska B har byggts upp av ett brett spektrum av skrivuppgifter, som alla kan betecknas som funktionella; varje skrivuppgift ingår i en tydligt beskriven kommunikationssituation där textens syfte, mottagare och publiceringsställe anges. Bredden av skrivuppgifter är påfallande och det står också klart att provet syftar till ett samhällsinriktat skrivande, som riktar sig till mottagare främst utanför skolans värld. Genom dessa egenskaper – samhällsinriktning och funktionellt skrivande – placerar sig provet i diskursen om sociala praktiker. Utifrån Ivanič (2004) beskrivning av denna diskurs når ändå inte B-kursprovet kärnan i diskursen. Enligt *New Literacy Studies*, som utgör den teoretiska grunden för diskursen, är t.ex. allt skrivande starkt kontextbundet, och ett rimligt bedömningskriterium vore därmed effektivitet att uppnå sociala mål (Ivanič 2004:237). Det säger sig självt att det kriteriet inte är möjligt att tillämpa i ett prov som ska utgå från i förväg givna kriterier. I provet är skrivandet lösgjort från sitt sociala sammanhang, genom att skrivandet inte sker i autentiska utan i fiktiva situationer och genom att bedömningen därmed sker utanför den tänkta kontexten. Av dessa skäl placerar sig B-kursprovet i utkanten av diskursen om sociala praktiker.

Det har också visat sig att B-kursprovets konstruktörer under de första åren arbetade med begreppet genre. Terminologin diskuterades och det var inte självklart från början att alla provets skrivuppgifter kunde föras med instruktioner där genren angavs explicit. Så småningom blev dock instruktionerna tydligare med

avseende på genre, och provgruppen började använda en mer enhetlig terminologi. Genre i Svenska B-provet är ett retoriskt och situationsanknutet begrepp, vars innebörd liknar det som beskrivs av Miller 1984 och även kan jämföras med Ledin 2001 och Swales 1990. Även i bedömningskriterierna till Svenska B-provet fick genren efter några år en tydligare plats.

Den breda repertoar av genrer som från början prövades – vid sidan av relativt traditionellt utredande och argumenterande texter olika slags brev, analyser av enkäter och bilder, berättande skrivande etc. – smalnades efter de första åren av. Man kan fortfarande efter 1999 tala om en avsevärd bredd bland skrivuppgifterna, men de mer praktiskt inriktade uppgifterna minskade i antal och det berättande skrivandet övergavs. I stället ökade antalet skrivuppgifter som ledde till texter skrivna för publicering i tidningar av olika slag. Att skriva för en specifik mottagargrupp som medlemmarna i en supportergrupp blev mindre vanligt; de tänkta läsarna var oftast läsekretsen av en tidning. Därmed minskade också avståndet något mellan skrivuppgifterna i Svenska B-provet och uppgifterna i det föregående centrala provet. I detta prov angavs inte tänkt mottagare i skrivuppgiftens instruktion, men eleven förutsattes skriva en självbärande text som skulle kunna läsas och förstås av vem som helst. Skillnaden är inte så stor mellan att skriva för vem som helst och att skriva för läsarna av en tidning. I båda fallen är mottagargruppen relativt ospecificerad. Utvecklingen kan beskrivas såsom att det funktionella, samhällsinriktade skrivandet något fick stryka på foten, sannolikt av provtekniska skäl. I ett skrivprov är det önskvärt att en uppgift både lockar fram det bästa skrivande en elev kan åstadkomma och är möjlig att bedöma likvärdigt. Sannolikt är att det är dessa krav som gjorde att provets genrerrepertoar så småningom kom att smalnats av och i ganska stor utsträckning bestå av tidningsgenrer som debattartiklar, andra artiklar och läsarinlägg av olika slag.

4 Proven enligt Gymnasireformen 2011

Det andra resultatkapitlet behandlar främst två nya nationella skrivprov som kommit till i samband med Gymnasireformen 2011. Inledningsvis analyseras de nya kursplanerna i både svenska och svenska som andraspråk, kurs 1 och 3, och vissa jämförelser görs med tidigare kursplaner. Därefter analyseras de nya skrivproven. Analysen behandlar den arbetsprocess som provet utgör, skrivuppgifter med särskilt fokus på begreppet kommunikationssituation och genrebegreppet.

4.1 Kursplaner enligt Gymnasireformen 2011

Gymnasireformen 2011 medför nya kurser i de båda svenskämnen. I stället för de tidigare kurserna Svenska A, B och C och Svenska som andraspråk A, B och C införs nu Svenska 1, 2 och 3 och motsvarande kurser i svenska som andraspråk.¹² Kurserna presenteras i vad som kallas ämnesplaner, som innehåller en gemensam beskrivning av ämnets syfte och mål och därefter ett antal kursplaner, beskrivningar av enskilda kurser.¹³ Enligt Gymnasieskola 2011 krävs för högskolebehörighet 300 poäng svenska i stället för det tidigare kravet 200 poäng. Elever på yrkesförberedande program har dock bara ett års (100 poäng) obligatorisk svenska och kan därefter läsa ytterligare svenska som tillval. I praktiken innebär det att både kurs 1 och 3 i svenskämnen blir avgångskurser, och det är också i dessa kurser som nationella prov ges. Betygen är fortfarande kriterierelaterade, men med reformen följer en ny betygsskala med sex steg: F, E, D, C, B och A. (E och över är godkänt.)

Här analyseras de nya kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk med fokus på hur skrivande behandlas. Vilka likheter och skillnader framträder mellan nya och tidigare svenskämnen? Vilket skrivande lyfts fram i de olika kurserna?

4.1.1 Utvecklingsmål i två nya svenskämnen

Tre av svenskämnets nio så kallade utvecklingsmål berör skrivande:

- Kunskaper om språkriktighet i text samt förmåga att utforma muntliga framställningar och texter som fungerar väl i sitt sammanhang.

¹² Förutom kurs 1, 2 och 3 finns inom ämnet svenska tre fördjupningskurser: Retorik, Litteratur och Skrivande.

¹³ Eftersom termen kursplan fortfarande är den som används i dagligt tal använder jag den även för 2011 års reform.

- Kunskaper om den retoriska arbetsprocessen, dvs. att på ett strukturerat och metodiskt sätt planera och genomföra muntlig och skriftlig framställning som tar hänsyn till syfte, mottagare och kommunikationssituation i övrigt.
- Förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.

I svenska som andraspråk finns ett mål som direkt berör skrivande:

- Förmåga att kommunicera i tal och skrift och anpassa språket till ämne, syfte, situation och mottagare.

Dessutom beskrivs förmågor som används i skrivande även i följande mål:

- Förmåga att använda ett rikt ordförråd på ett sätt som är relevant för sammanhanget.
- Kunskaper om det svenska språkets uppbyggnad och språkliga normer, dvs. hur ord, fraser och satser är uppbyggda samt hur dessa samspelar.
- Förmåga att strukturera, referera, värdera och kritiskt granska innehållet i muntligt och skriftligt språk.

Precis som i kursplanerna enligt Lpf 94 anläggs ett funktionellt perspektiv på skrivande, där elevens förmåga att skriva situationsanpassat är ett viktigt mål. I svenska enligt Gy 2011 uttrycks det i två av målen. Eleven ska kunna utforma ”texter som fungerar väl i sitt sammanhang”, och i arbetet enligt den retoriska arbetsprocessen ska eleven kunna ”genomföra [...] skriftlig framställning som tar hänsyn till syfte, mottagare och kommunikationssituation i övrigt”. I svenska som andraspråk ingår situationsanpassningen i det första målet: ”förmåga att kommunicera [...] i skrift och anpassa språket till ämne, syfte, situation och mottagare”. Den kritiska textgranskningen är framlyft i båda svenskämnen, vilket också var fallet i kursplanen enligt Lpf 94. I den gamla kursplanen ges dock begreppet text en vidare betydelse, enligt det vidgade textbegreppet (Skolverket 1994).

Kunskaper om språkriktighet är framlyfta i det nya svenskämnets mål. I den tidigare kursplanen formulerades mål om behärskning av skriftspråksnormer endast för kurs A (både svenska och svenska som andraspråk) och i den valfria kursen Svenska C. Den retoriska arbetsprocessen är ett annat kunskapsområde som betonas i det nya svenskämnet, dels i utvecklingsmålen, dels i den inledande texten om ämnets syfte. Där föreskrivs att undervisningen ”i muntlig och skriftlig framställning ska ge eleverna tillfälle att värdera andras muntliga framställningar och texter samt bearbeta sina egna muntliga framställningar och texter, efter egen värdering och andras råd”. Liknande skrivningar om textbearbetning fanns i de tidigare kursplanerna för både svenska och svenska som andraspråk, men här

nämndes inte begreppet ”den retoriska arbetsprocessen”. Termen ”skrivprocess” nämndes dock i betygskriterierna för kurs A.

Sammanfattningsvis är målen för skrivandet i de nya svenskämnen i stort sett desamma som före gymnasiereformen, även om kunskaper om skriftspråksnormer får en högre status i de nya svenskämnen genom att de presenteras som centrala för hela ämnet och inte bara för enstaka kurser. I den kommande analysen av centralt innehåll och kunskapskrav för de kurser som inbegriper nationella prov kommer eventuellt större skillnader att framträda.

Kurserna Svenska 1 och Svenska som andraspråk 1 presenteras i nästa avsnitt. Vilka slags texter är i fokus i dessa kurser? Vad i elevernas skrivande ska bedömas enligt de kunskapskrav som ingår i kursplanerna? Hur kan synen på skrivande i de nya kurserna jämföras med det skrivande som beskrivs i kursplanen för Svenska B?

4.1.2 Centralt innehåll och kunskapskrav i kurs 1

I Svenska 1 är en av de punkter som beskriver kursens centrala innehåll helt ägnad åt skrivandet:

- Skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion. Språkriktighet, dvs. vilka språkliga egenskaper och textegenskaper i övrigt som en text bör ha för att fungera väl i sitt sammanhang.

Dessutom ingår skrivande i ytterligare tre punkter i beskrivningen av det centrala innehållet:

- Argumentationsteknik och skriftlig framställning av argumenterande text.
- Grunderna i den retoriska arbetsprocessen.
- Bearbetning, sammanfattning och kritisk granskning av text. Citat- och referatteknik. Grundläggande källkritik.

Av den första punkten framgår vilken textrepertoar som elever i Svenska 1 förväntas arbeta med: ”texter för kommunikation, lärande och reflektion”. Språkriktighet lyfts fram, liksom ett funktionellt perspektiv på skrivande; målet för en text är att ”fungera väl i sitt sammanhang”. Av den andra punkten framgår att en texttyp är favoriserad i kurs 1: ”argumenterande text”. Den fjärde punkten visar att skrivundervisningen i kurs 1 också ska innehålla kritisk läsning, citat- och referatteknik och grundläggande källkritik. Den retoriska arbetsprocessen på grundläggande nivå ingår också i kursen.

Det funktionella perspektivet återkommer i kunskapskraven, där det framgår att elevens texter ska vara ”anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation” – i olika grad beroende på betygsnivå. Språkriktigheten lyfts också fram i kunskapskraven; i kurs 1 ska en text ”i huvudsak följa skriftspråkets normer”. Vidare nämns de texttyper som behandlas i kursen: ”argumenterande text och andra typer av texter”. Hanteringen av källor i egna texter inklusive citat- och referatteknik beskrivs också. Eleven ska kunna göra ”sammanfattningar av texter samt skriva egna texter som anknyter till det lästa”. Kvaliteten på källhanteringen och de egna synpunkter som framförs i skrivandet är betygsskiljande. En annan betygsskiljande punkt är kvaliteten på den källgranskning som görs. Ett krav för nivå E och högre är att eleven ”tillämpar grundläggande regler för citat- och referatteknik”.

Även i Svenska som andraspråk 1 beskrivs skrivundervisning i en punkt om kursens centrala innehåll:

- Skriftlig framställning av texter för kommunikation och reflektion. Strategier för att skriva olika typer av texter som är anpassade efter ämne, syfte, situation och mottagare. Textuppbyggnad, textmönster och språkliga drag i framför allt berättande, beskrivande och argumenterande texter. Referat- och citatteknik samt hänvisningar till olika källor.

En punkt om ordförrådet har också bäring på skrivundervisningen:

- Svenska språkets ordförråd och struktur i olika kommunikationssituationer.

Liksom i Svenska 1 framgår aktuell textrepertoar: texter för kommunikation och reflektion. Ett funktionellt perspektiv på skrivande anläggs: ”texter som är anpassade efter ämne, syfte, situation och mottagare”. Vidare specificeras de texttyper som anses centrala för kursen: ”framför allt berättande, beskrivande och argumenterande texter”. Slutligen framgår att källhantering med citat- och referatteknik också ingår i kursen.

I kunskapskraven nämns ingen specifik texttyp, utan eleven ska kunna skriva ”olika typer av texter som är sammanhängande och begripliga och i huvudsak följer normerna för den valda texttypen”. Skriftspråksnormer relateras här till texttyp, vilket gör begreppet något mer dynamiskt än i svenska 1. Betygsskiljande kvaliteter är textens struktur, detaljrikedom och ämnets komplexitet, liksom förmåga till stilistisk anpassning till texttyp och mottagare (kravet går dock aldrig högre än till ”delvis” anpassning av stilen). Språket i de skrivna texterna bedöms främst ur kommunikativ synvinkel med fokus på ordförråd och grammatisk behärskning. Användning av strategier när språket inte räcker till ses också som en språklig kvalitet. Liksom i Svenska 1 ska eleven kunna ”återge det huvudsakliga

innehållet i [...] skriftliga framställningar”. (I Svenska 1 används ordet sammanfattning i motsvarande text.) Den kritiska granskningen av källorna är betygsskiljande, liksom kvaliteten på de resonemang som eleven för med texterna som utgångspunkt.

I kursen Svenska 1 är alltså den argumenterande texttypen den mest centrala i skrivundervisningen. Även andra typer av texter kan dock ingå i kursen, och texternas syfte kan variera från kommunikation till lärande och reflektion. I skrivandet ingår läsning och kritisk granskning av andra texter, samt användning av det lästa via citat och referat. Argumenterande texter nämns också i kursen Svenska som andraspråk 1, men den argumenterande texttypen är inte lika tydligt favoriserad här. För syftet med skrivandet nämns i andraspråkskursen bara texter för kommunikation och reflektion, vilket innebär en viss insnävning jämfört med svenska. I kunskapskraven framstår källhantering med kritisk läsning som lika viktig i de båda kurserna. Smärre skillnader finns i kraven på disposition och anpassning till språk- och textnormer, och andraspråkseleven behöver inte visa lika hög stilistisk skicklighet för de högre betygen som eleven i svenska.

Skrivundervisningen i de båda kurserna ska alltså enligt kursplanerna ha ett likartat innehåll. Eleverna ska lära sig skriva olika slags texter, som är anpassade till kommunikationssituationen. Argumenterande text är särskilt framlyft. Vidare ska de i anslutning till skrivandet läsa olika källor, granska dessa kritiskt samt i egna texter återge och diskutera innehållet. I följande avsnitt analyseras kursplaner för kurs 3 i svenska och svenska som andraspråk.

4.1.3 Centralt innehåll och kunskapskrav i kurs 3

En av punkterna i det centrala innehållet för kursen Svenska 3 berör direkt skrivundervisning:

- Skriftlig framställning som anknyter till den vetenskapliga texttypen och som behandlar någon aspekt av svenskämnet.

Skrivundervisningen ska i denna kurs inriktas på en viss sorts text – den vetenskapliga. Skrivandet ska vidare behandla ”någon aspekt av svenskämnet”, vilket innebär att det är ett ämnesanknutet skrivande om exempelvis språk, litteratur eller medier som står i centrum för skrivundervisningen. Ytterligare ett par delar av det centrala innehållet har relevans för skrivundervisningen:

- Viktiga generella drag som rör disposition, språk och stil i texter av vetenskaplig karaktär.

- Läsning av och arbete med texter, vilket inkluderar strukturering, sovring, sammanställning, sammanfattning och källkritisk granskning.

Eleverna ska i undervisningen få kunskap om ”disposition, språk och stil” i ”texter av vetenskaplig karaktär”. De ska också få arbeta med läsning och bearbetning av texter, bland annat ”sammanställning” och ”sammanfattning” av texterna, vilket är naturliga inslag inför skrivande av ”texter av vetenskaplig karaktär”.

I kunskapskraven framhålls också förstadiet till det vetenskapliga skrivande som ingår i kurs 3: samlandet, sovringen och sammanställningen av ”stora mängder information från olika källor”. De skrivna texterna ska vara ”sammanhängande”. Dispositionens kvalitet är betygsskiljande, liksom textens grad av anpassning till ”syfte, mottagare och kommunikationssituation”. För betyget E eller högre ska eleven kunna ”värdera och granska källor kritiskt, tillämpa regler för citat- och referatteknik samt i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet”. Kvaliteten på källhanteringen är betygsskiljande, men alla elever ska för betyg E kunna dra ”relevanta slutsatser utifrån källmaterialet”. Ytterligare en betygsskiljande faktor är språkets kvalitet, men redan på E-nivå ska språket vara ”varierat” och innehålla ”goda formuleringar”.

I Svenska som andraspråk 3 finns också en punkt i det centrala innehållet som helt inriktas på skrivande:

- Skriftlig framställning av utredande och argumenterande texter av vetenskaplig karaktär. Strategier för att skriva olika typer av texter som är anpassade efter ämne, syfte, situation och mottagare. Textuppbyggnad, textmönster och språkliga drag. Referat- och citatteknik samt grundläggande kunskaper i källkritik.

Även i denna kurs är det ”texter av vetenskaplig karaktär” som eleverna ska skriva, men här definieras dessa texter också utifrån texttyp: ”utredande och argumenterande”. Precis som i Svenska 3 anläggs ett funktionellt perspektiv på texterna som ska vara ”anpassade efter ämne, syfte, situation och mottagare”, men detta gäller inte enbart vetenskaplig text. Även skrivande av ”olika typer av texter” ingår i kursen. Något som jag vill kalla textkunskap ingår också i den första punkten: ”Textuppbyggnad, textmönster och språkliga drag”. Slutligen lyfts referat- och citatteknik fram samt ”grundläggande kunskaper i källkritik”. Ytterligare två punkter i det centrala innehållet kan ses som delar av skrivundervisningen:

- Svenska språkets ordförråd och struktur i olika kommunikationssituationer.
- Läsning av och samtal om texter av olika slag, med tonvikt på att strukturera, referera, värdera och kritiskt granska större textmängder, samt diskutera dispositionen, språket och stilen i texter av vetenskaplig karaktär.

Ordförrådet är centralt i ämnet och har stor betydelse för skrivandet. I den andra punkten presenteras förberedelser inför det vetenskapliga skrivandet, strukturering, refererande, värdering och kritisk granskning ”av större textmängder”. Här ingår också kunskapen om den vetenskapliga texttypen, som i Svenska 3 presenteras i en egen punkt.

Av kunskapskraven framgår att eleven bedöms efter sin förmåga att ”skriva texter av vetenskaplig karaktär”. Ett betygsskiljande kvalitetsdrag är elevens förmåga att anpassa texten till ”ämne, texttyp, mottagare och situation”. Precis som i kurs 1 anläggs ett kommunikativt perspektiv på elevens språk, som bedöms efter i vilken mån ordförråd och grammatisk behärskning möjliggör kommunikation. Elevens läsning och källhantering beskrivs också i kunskapskraven. Eleven ska kunna ”redogöra för det huvudsakliga innehållet” i texter av vetenskaplig karaktär” samt ”värdera och kritiskt granska innehållet”. Kvaliteten på de omdömen eleven ger om texterna är betygsskiljande. Vidare finns skrivningar om svårighetsgraden på de texter som eleven ska kunna hantera.

Av ovanstående framgår att skrivandet i kurs 3 i båda svenskämnen ska vara inriktat på ”texter av vetenskaplig karaktär”. Svenska 3 är i princip enbart inriktat på denna texttyp medan perspektivet är något vidare i Svenska som andraspråk 3. Anpassning av texterna till kommunikationssituationen är centralt in båda ämnena, liksom den läsning och källhantering som ingår i det vetenskapliga skrivandet. En skillnad mellan de båda kurserna är att svårighetsgraden på de texter eleven kan läsa är betygsskiljande i svenska som andraspråk men inte i svenska. Till skillnad från kurs 1 är det inte lika tydligt att kraven på elevens språk är lägre i svenska som andraspråk än i svenska.

Hur kan de nya kurserna beskrivas i jämförelse med Svenska B¹⁴? Tidigare har nämnts att gemensamma drag mellan nya och gamla svenskämnen är ett funktionellt perspektiv på skrivande och en tonvikt vid kritisk läsning, drag som också är tydliga i beskrivningen av enskilda kurser. Den största skillnaden mellan gamla och nya svenskkurser där nationella prov ges är att de nya kurserna ligger på andra nivåer än den tidigare Svenska B, att eleven studerat 200 poäng svenska. Kurs 1 med 100 poäng ligger på en lägre nivå än Svenska B och kurs 3 ligger med 300 poäng svenska på en högre nivå. En skillnad mellan gamla och nya svenskkurser är beskrivningarna av vilka slags texter undervisningen ska omfatta. Dessa är något mer specificerade i de nya kursplanerna; från benämningar i Svenska B om att ”göra sammanställningar och utredningar samt dra slutsatser och föra fram argument” har utvecklingen gått till ”argumenterande text och andra

¹⁴ Någon jämförelse med Svenska som andraspråk B görs inte, eftersom enbart kursplanen i Svenska B låg bakom det nationella prov som konstruerades under 1990-talet.

typer av texter” (Svenska 1), ”berättande, beskrivande och argumenterande texter” (Svenska som andraspråk 1) och ”texter av vetenskaplig karaktär” (Svenska 3 och Svenska som andraspråk 3). Kunskaper i språkriktighet nämndes inte i Svenska B men väl i Svenska A och Svenska C, som hade tydligare fokus på skrivande. Svenska C (som var frivillig utom för elever på Samhällsvetenskapsprogrammet) kan också ses som ett förstadium till Svenska 3:s inriktning på vetenskapligt skrivande. Inriktningen på texter som ”utredningar, rapporter och presentationer” skulle också kunna uttryckas som ”texter av vetenskaplig karaktär”.

4.1.4 Provets syfte

Enligt Skolverkets anvisningar ska det nationella provet i svenska och svenska som andraspråk fylla två syften. Provet ska dels stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning, dels ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven nås på skolnivå, huvudmannanivå och nationell nivå. Dessutom ska proven bidra till att konkretisera kursplanens syfte, centrala innehåll och kunskapskrav (Skolverket 2012a).

Provet första syfte är detsamma som syftet med kursprovet i Svenska B (jfr 3.1). Det andra syftet däremot fanns inte för de tidigare kursproven. Med syftet att provet ska ge underlag för övergripande kunskapsmätningar följer krav på att proven ska ge säker kunskap på både individ- och gruppnivå. Utifrån detta syfte måste provens svårighetsgrad också vara stabil över tid, för att möjliggöra mätningar av kunskapsutveckling mellan åren. Kraven på reliabilitet och stabilitet över tid innebär att det i högre grad än tidigare blir önskvärt att provuppgifterna ska vara tydligt inramade, att ramarna för provets genomförande ska vara strikta och att kvaliteten på bedömningsunderlagen ska vara sådan att likvärdig svårighetsgrad över tid kan garanteras.

I nästa avsnitt följer kapitlets huvuddel – analysen av kursplaner och nationella prov utifrån de skrivdidaktiska diskurser som presenterats i kapitel 2: processdiskurs, genrediskurs och diskurs om sociala praktiker.

4.2 Nationella skrivprov i kurs 1 och 3

De nya proven i kurs 1 och 3 har gemensamma skrivuppgifter för svenska och svenska som andraspråk, men olika bedömningsanvisningar. Båda kursproven är samlade kring teman som varierar läsårsvis. I kurs 1 är temana allmänmänskliga, exempelvis Kärlek (Skolverket 2011a), Relationer (Skolverket 2012a) och Framtid (Skolverket 2012b). Kursprov 3 har en tydligare svenskämnesinriktning med

teman som rör språk, litteratur och kommunikation. Det första kurs 3-provet titulerades Från lertavlor till läsplattor. Textens väg till läsaren (Skolverket 2012c).

Kommande analys koncentreras kring forskningsfrågorna hur prov och kursplaner anknyter till/är delar av skrivdidaktiska diskurser och hur de förhåller sig till centrala, skrivdidaktiska begrepp som kommunikationssituation och genre.

Skrivproven i kurs 1 och 3 behandlas tematiskt och parallellt. Först beskrivs hela provens uppläggning och skrivprovets plats i denna. Därefter analyseras de instruktioner till skrivuppgifter som proven innehåller och provens hantering av begreppet kommunikationssituation. Sist undersöks genrebegreppen i de båda skrivproven och deras förhållande till skrivdidaktiska diskurser. Varje avsnitt inleds med en kortfattad analys av kursplanen, varefter analysernas huvuddel berör proven.

4.2.1 Arbetsprocesser i de nya proven

I den nya kursplanen i svenska är processdiskursen närvarande i så måtto att värdering av andras texter och bearbetning ”efter egen värdering och andras råd” föreskrivs som aktivitet i undervisningen under rubriken ”Ämnets syfte”. Kursplanen i svenska som andraspråk har dock inte någon motsvarande formulering. Utvecklingsmålet i ämnet svenska om ”kunskaper i den retoriska arbetsprocessen” kan ses som ett uttryck för processdiskursen, och den retoriska arbetsprocessen har också tidigare kopplats ihop med skrivprocessen (Strömquist 1993). Den retoriska arbetsprocessen utgör i svenska centralt innehåll i både kurs 1 och kurs 3¹⁵ men är inte något som i sig själv utgör grund för bedömning enligt kunskapskraven. I svenska som andraspråk nämns skrivprocessen inte alls. I de nya kursplanerna är alltså processdiskursen mer framträdande i svenska än i svenska som andraspråk men inte verkligt tydligt betonad i någon av svenskämnenas kursplaner. Den bedömning som föreskrivs i kunskapskraven inriktas t.ex. inte någonstans på kunskaper i skrivprocessen, utan det är texterna som produkter som omtalas.

Hur förhåller sig då proven till processdiskursen? Provens uppläggning i stort har drag av processdiskursens syn på skrivande som ett led i en omfattande process. Kurs 1-provet är upplagt som en arbetsprocess i tre led som vart och ett representeras av ett delprov, varav provet i skriftlig framställning kommer sist. Före skrivprovet har eleverna deltagit i ett muntligt delprov där temat bearbetas ur perspektiv som de själva väljer. Därefter följer ett läsförståelseprov där eleven individuellt löser ett antal uppgifter med hjälp av ett texthäfte. Samma texthäfte

¹⁵ I kurs 3 kopplas den retoriska arbetsprocessen tydligt samman med muntlig framställning.

ligger till grund för uppgifterna i skrivprovet och utgör källmaterial till skrivuppgifterna. Denna uppläggning innebär att eleven genom deltagande i de två första delproven i viss mån blivit förberedd inför skrivprovet, genom att ha satt sig in i temat och källmaterialet. Jämfört med B-kursprovet, där bearbetningen av texthäftet gjordes gemensamt, har läsningen och bearbetningen av texthäftet stramats upp så att denna sker helt individuellt, vid ett givet tillfälle och på begränsad tid. I likhet med B-kursprovet får eleverna se instruktionerna till skrivuppgifterna först vid skrivtillfället. Därmed får förberedelsemomentet betraktas som relativt blygsamt i kurs 1.

I kurs 3 ges skrivprovet som första del i en arbetsprocess med två delprov. Delprov A är ett prov i skriftlig framställning medan delprov B prövar elevens förmåga till muntlig framställning. Minst en vecka före skrivtillfället får eleven, av sin lärare och via skriftligt material, ganska utförlig information om provet. Det texthäfte som utgör underlag vid skrivprovet delas också ut till eleverna. I informationen får eleven bl.a. veta vilken sorts text som ska skrivas och vilka kriterier som ligger till grund för bedömningen. Eleven får ta hem texthäftet och bearbeta det individuellt. Instruktioner till skrivuppgifterna ges dock inte förrän vid skrivtillfället. Jämfört med proven i Svenska B och Svenska 1 är förberedelserna alltså ännu mer begränsade i detta prov; de gemensamma förberedelserna har minskat betydligt i omfång och inga andra delprov sätter in eleven i temat. Sammanfattningsvis finns dock även i kurs 3-provet utrymme för förberedelser inför skrivandet, men dessa sker främst utan organiserad medverkan från lärare och kamrater och utan draghjälp av andra delprov.

Vid designen av arbetsprocessen för både kurs 1- och kurs 3-provet har alltså viss hänsyn tagits till processdiskursens tankar om att eleven inför skrivandet behöver stöd och tid för förberedelser. De nya proven är precis som B-kursprovet helt inriktat på bedömning av produkten, elevens text, och provet ger inte något utrymme för bearbetning utifrån andras synpunkter på texten. Inslagen från processdiskursen är sammantaget något svagare än i B-kursprovet.

4.2.2 Instruktion och kommunikationssituation i de nya skrivproven

Det funktionella perspektiv som anläggs på skrivande i de nya ämnes- och kursplanerna beskrivs i 4.1.1–4.1.3. Det innebär att texter värderas främst efter deras anpassning till kommunikationssituationen. Därmed kan man säga att det i kurserna finns inslag av diskursen om sociala praktiker, precis som för Svenska B. Finns det också i de nya kursplanerna en inriktning mot skrivande i samhället utanför skolan? Kursplanerna är inte helt tydliga om i vilka sammanhang elevernas texter ska ingå, men i Svenska 1 specificeras skrivandets syfte: ”kommunikation,

lärande och reflektion”, vilket kan jämföras med Svenska som andraspråk 1 där syftet specificeras till ”kommunikation och reflektion”. Någon samhällsinriktning är alltså inte tydlig i kurs 1, men man kan inte heller säga att skrivuppgifter som riktar sig till sammanhang utanför skolans värld går emot kursplanerna; skrivande ”för kommunikation” kan syfta på sådana texter. I kurs 1 finns alltså en öppning mot diskursen om sociala praktiker vad gäller skrivuppgifter. Skrivande som syftar till ”lärande” (Svenska 1) och ”reflektion” (Svenska 1 och Svenska som andraspråk 1) innebär också en öppning mot genrediskursen och dess betoning på akademiskt skrivande i skolans alla ämnen. I kursplanerna för kurs 3 blir genrediskursen allt starkare genom det utrymme som ges i båda svenskämnenas planer på ”texter av vetenskaplig karaktär” och ”den vetenskapliga texttypen”. I kursplanen för Svenska 3 fastslås också att skrivandet ska behandla ”någon aspekt av svenskämnet”, vilket ytterligare stärker bandet till genrediskursen.

I de båda nya provens skrivuppgifter finns motsvarande inslag av diskursen om sociala praktiker och genrediskursen. Ett inslag av diskursen om sociala praktiker är att den text eleven ska skriva alltid ingår i en fiktiv kommunikationssituation, där textens ämne, syfte, publiceringsställe och mottagare anges. I kurs 1-provet ska eleven välja en uppgift av fyra möjliga. De fyra uppgifterna beskriver olika kommunikationssituationer. I citatet nedan presenteras en skrivuppgift från ett frisläppt prov från ht 11 (Skolverket 2011a):

Min passion för ...

”Fotbollen som rus, som flykt. Men fotbollen är också hemkomst.” Så beskriver Marcus Birro i krönikan ”Kärleksmanifest” (blogg.expressen.se 10/10 2009) sitt passionerade intresse för fotboll. Vad kan ett intresse, såsom sport, musik, mode etc. betyda i människors liv?

Din lokaltidning har en artikelserie om fritidsintressen. Nu efterlyser tidningen läsarinlägg om vad ett fritidsintresse kan betyda i en människas liv. Du bestämmer dig för att skriva ett inlägg om ditt fritidsintresse. Syftet med inlägget är att göra läsarna intresserade och väcka nya tankar.

*Skriv ditt inlägg. **Redogör** för ett fritidsintresse och **förklara** varför det är viktigt för dig. **Presentera** någon/några synpunkter från Marcus Birros krönika och jämför dessa med ditt eget intresse och hur du känner för det.*

Rubrik: Min passion för ...

Av den citerade instruktionen framgår att den källa uppgiften bygger på presenteras i instruktionens första stycke. Det första stycket innehåller också ofta en fråga eller uppmaning riktad direkt till eleven. I det andra stycket presenteras den fiktiva kommunikationssituationen. Eleven får veta i vilket sammanhang texten ska ingå, vilken sorts text som ska skrivas, vilket ämne som ska behandlas och vilket kommunikativt syfte texten ska ha. Textens mottagare nämns också. Instruktionens sista stycke är formulerat som uppmaningar direkt riktade till eleven och skrivet i kursiv stil. Ett antal verb anges alltid i fet stil. Av informationen till

eleven framgår att dessa verb beskriver sådant som eleven måste göra för att texten ska få minst betyget E. Uppgiftens rubrik anges allra sist.

I kurs 3-provet är kommunikationssituationen alltid en studiesituation, och de fyra skrivuppgifterna varierar inte vad gäller situation utan enbart vad gäller ämne och de frågeställningar som ska diskuteras i respektive uppgift. Den skrivuppgift som citeras nedan ingår i provets informationsmaterial till lärare och elever (Skolverket 2012a):

Instruktion

Du har just börjat läsa på universitetet. Den första uppgiften din lärare ger dig är att skriva ett pm på temat *Vändpunkter i mediehistorien*. Det innebär att du med utgångspunkt i en frågeställning ska sammanställa fakta och åsikter från olika källor, analysera dessa samt dra slutsatser. Dina kurskamrater ska läsa ditt pm för att få information och intressanta idéer om temat, och din lärare kommer att bedöma det.

Ett pm är i det här sammanhanget en sammanhängande utredande text med en inledande problemformulering, en utredning och en avslutning i form av en slutsats eller jämförelse. Ett lämpligt omfång på din text är 600–800 ord.

Välj en av följande uppgifter. Använd texterna i texthäftet och ange källorna i ditt pm.

Den sumeriska kilskriften och den koreanska skriften hangul är två skriftsystem som skapades och utvecklades under helt olika omständigheter. Kan man ändå hitta likheter mellan de två skriftsystemens tidiga historia – hur de skapades och de förutsättningar som skapade dem?

Presentera frågeställningen. **Beskriv** med hjälp av texthäftet kilskriftens och hanguls historia. **Jämför** hur de två skriftsystemen växte fram.

Rubrik: Kilskrift och hangul – två skriftsystem

Instruktionen innehåller en del med rubriken ”Instruktion” och en del där fyra varianter av uppgiften presenteras (här anges dock bara en variant). I den första delens första stycke presenteras den fiktiva kommunikationssituationen. Textens sammanhang anges, genre och det tema texten behandlar. Därefter anges i en mening vad uppgiften innebär att eleven ska göra mer konkret. Slutligen anges textens mottagare och dess kommunikativa syfte. Studiesituationen tydliggörs genom tillägget att texten ska bedömas av elevens (fiktiva) lärare. Det andra stycket i instruktionen innehåller en definition av den genre som texten ska tillhöra och en rekommendation om lämpligt omfång. I instruktionens andra del presenteras de fyra uppgifter som eleven kan välja mellan. Varje uppgift presenteras med två stycken och uppgiftsrubrik. I det första stycket presenteras uppgiftens frågeställning i ett par meningar. Det andra stycket är, precis som i B-kursprovet och kurs 1-provet, skriven i kursiv stil och utformat med uppmaningar till eleven med vissa verb i fet stil. Sist anges uppgiftens rubrik.

Didaktiska diskurser i förhållande till skrivuppgifterna

Liksom i B-kursprovet är de nya provens skrivuppgifter funktionella på så sätt att de presenterar en kontext för uppgiften, anger genre, syfte och tänkt målgrupp (jfr Ohlsson 2001, Strömquist 1993). Därför skulle de kunna ses som en del av diskursen om sociala praktiker. De kommunikationssituationer som skisseras i instruktionerna är i kurs 1-provet av varierande slag; eleven kan uppmanas delta i debatter, bidra till artikelserier eller temastudier. Texterna kan tänkas publiceras i lokaltidningen, skoltidningen, på särskilda nätforum och i klassrummet. I likhet med B-kursprovet skriver eleven alltså olika slags texter som ingår i olika sammanhang, varav flera är samhällsinriktade på så sätt att de vänder sig till verksamheter utanför skolans värld. Därmed ligger de också nära diskursen om sociala praktiker. Ett litet steg mot genrediskursen har också tagits i kurs 1-provet – skrivande i studiesituationer har lyfts fram genom att någon uppgift i varje prov ingår i en fiktiv klassrumskontext.

Om skrivuppgifterna i kurs 3-provet är funktionella är de ändå inte samhällsinriktade som kurs 1-provets och B-kursprovets uppgifter. Den tydliga studieinriktningen i detta provs kommunikationssituation gör att skrivandet här ges en annan, mer akademisk inriktning. Kurs 3-provet leder till ett skrivande som utifrån Ivanič (2004:233) bör kopplas till genrediskursen genom att det inriktas mot

powerful genres – the texttypes which are associated with success in educational and bureaucratic contexts: texttypes which rely on a good deal of nominalisation and packing of nouns into phrases to compact meaning.

Därmed finns det fog för att påstå att kurs 3-provet genom sina skrivuppgifter närmat sig genrediskursens syn på vilket skrivande som elever behöver behärska.

4.2.3 Genre i de nya skrivproven

I kapitel 2 ställs ett retoriskt genrebegrepp (2.4) mot ett lingvistiskt genrebegrepp (2.6). I vilken mån förekommer dessa genrebegrepp i ämnes- och kursplaner? Det retoriska genrebegreppet är i det närmaste osynligt i ämnes- och kursplaner för båda svenskämnen. Termen genre förekommer i ett av utvecklingsmålen i kursplanen för svenskämnet, men här syftar den snarare på olika slags skönlitteratur och film: ”Kunskap om genrer och berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier.” När det gäller sakprosatexter som eleverna själva skriver görs andra sorts klassificeringar, nämligen klassifikation efter syfte, exempelvis ”kommunikation” och ”reflektion”

(jfr 4.2.2). Dessutom klassificeras texter efter vad jag vill kalla kategorin texttyp (Hellspong & Ledin 1997), exempelvis ”argumenterande text” i Svenska 1 eller ”berättande, beskrivande och argumenterande texter” i Svenska som andraspråk 1. Samma texttypologiska kategori återkommer i Svenska som andraspråk 3: ”utredande och argumenterande texter”. Kategorin texttyp ligger nära det lingvistiska genrebegrepp som används i Sydneyskolan, även om överensstämmelsen inte är total.

Hur används då begreppet genre i de nya kursproven? I kurs 1-provet anges i instruktionerna vilken slags text eleven ska skriva, t.ex. debattinlägg, inlägg i en artikelserie eller nätdiskussion, bidrag till ett temaarbete i skolan etc. Kan dessa textkategorier räknas som genrer enligt det retoriska genrebegreppet? De angivna textsorterna hör i vissa fall till kategorin etablerade genrer bland svenska språkbrukare, t.ex. debattinlägg. Andra textsorter har beteckningar som inte är lika kända i det svenska språksamhället, som inlägg och bidrag. Det finns kanske ingen allmän uppfattning om vad ett inlägg är för slags text, vilket talar för ett nekande svar på frågan ovan. Textsorter som inlägg och bidrag får emellertid sin definition i instruktionen genom beskrivningen av kommunikationssituationen i andra stycket, där ämne, publiceringsställe, syfte och mottagare för den text som ska skrivas anges. Därmed kan man hävda att textsorterna är nära knutna till situationen och ligger nära ett retoriskt genrebegrepp. Eftersom dessa textsorter ändå inte självklart kan förväntas vara kända för språkbrukarna kan genreangivelsen i uppgifterna betraktas som mindre tydlig. Å andra sidan får eleven annan, detaljerad information om den text som ska skrivas. Det leder till att genreangivelsen i kurs 1-provet (eller angivelse av textsort om man inte vill använda termen genre) blir mindre central än i B-kursprovet. Kommunikationssituationen som helhet snarare än genreangivelsen definierar vilken slags text eleven ska skriva.

I analysen av hur genre hanteras i B-kursprovet visar det sig att begreppet stärker sin position i bedömningen under de första åren (se 3.7). I kurs 1-provet uttrycks hetsbedömningens krav för nivå E enligt följande: Textens innehåll och form är till viss del anpassade efter syfte, mottagare och kommunikationssituation. Den fungerar efter viss bearbetning som ett [namn på genren] i en [namn på publiceringsställe]. Här nämns inte enbart situation och genre utan även syfte och mottagare. Om genre fick en framskjuten plats i helhetsbedömningen av B-kursprovets lösningar har den i kurs 1-provets helhetsbedömning flyttats tillbaka till något mindre framträdande position.

I kurs 3-provet ska eleven i samtliga uppgifter skriva ett pm, vilket kan räknas som en retoriskt och socialt förankrad textsort enligt Miller (1984). Genren definieras också explicit i instruktionen: ”Ett pm är i det här sammanhanget en sammanhängande utredande text med en inledande problemformulering, en

utredning och en avslutning i form av en slutsats eller jämförelse.” Definitionen baseras här helt på textens form, vilket skiljer den från definitionen av krönika från B-kursprovet som inbegriper beskrivningar av både innehåll och form (figur 3.1). Beskrivningen av pm:ets innehåll i olika steg – problemformulering, utredning och slutsats – samt benämningen ”utredande text” hör också ihop snarare med begreppet texttyp och Sydneyskolans lingvistiska genrebegrepp än det retoriska genrebegreppet. I Per Holmbergs (2006) egen tappning av Sydneyskolans textsyn är pm:et ett exempel på textaktiviteten förklaring med stegen problemformulering, utredning och slutsats. Den textsynen ligger nära det som kommer till uttryck i skrivuppgiften till kurs 3-provet.

Skrivdidaktiska diskurser i förhållande till genre

Det retoriska genrebegreppet, som mer eller mindre tydligt tillämpas i kurs 1-provet, nämns inte i Ivanič (2004) definition av diskursen om sociala praktiker, men mycket talar för att begreppet passar in i denna diskurs (jfr 2.4). Inom diskursen om sociala praktiker läggs nämligen fokus på ett brett, samhällsinriktat skrivande med funktionell inriktning. Det retoriska genrebegreppet bygger på språkbrukares uppfattning om textkategorier och kan appliceras på en mängd textsorter, vilket gör att det passar den skrivsyn som råder inom denna diskurs.

I kurs 3-provet gör pm-genrens egenskaper och den definition som ges av genren, att provet genremässigt närmar sig genrediskursen, även om pm på en universitetskurs också utgör en genre utifrån ett socialt genrebegrepp. Tolkningen att kurs 3-provet ligger nära genrediskursen bygger också på att kurs 3-provet alltid behandlar ett svenskämnesanknutet tema, vilket för provet till genrediskursens ideal om skrivande i skolans alla ämnen. Även ur denna synpunkt bryter kurs 3-provet mot traditionen i B-kursprovet och dess fortsättning i kurs 1-provet, att i skrivprovet behandla allmänmänskliga teman. Även om många enskilda teman och vissa skrivuppgifter i B-kursprovet behandlat t.ex. litterära eller språkliga frågor har aldrig provet helt och hållet haft denna inriktning. Provets anpassning till de skrivdidaktiska diskurserna överensstämmer som helhet med kursplanerna. Det sociala genrebegreppet, som är starkast i kurs 1-provet, är emellertid något som är uttalat i kursplanerna och får ses som en konkretisering av kursplanernas formuleringar om skrivande för kommunikation.

4.3 Sammanfattning

Analysen visar sammanfattningsvis att diskursen om sociala praktiker är den som står sig starkast i de nationella skrivproven som helhet. Det har också skett en

utveckling från dominans av denna diskurs i B-kursprovet till en liten öppning mot genrediskursen i kurs 1-provet och slutligen en allt starkare genrediskurs i kurs 3-provet. Det som håller ihop de tre studerade skrivproven är det funktionella perspektivet på skrivande, som framgår i instruktioner till skrivuppgifterna, där kommunikationssituationen alltid beskrivs relativt detaljerat.

Genremässigt har utvecklingen gått från användning av ett retoriskt genrebegrepp i B-kursprovet och kurs 1-provet till en öppning mot mer lingvistiska perspektiv på genre i kurs 3-provet, utan att det retoriska genrebegreppet har övergivits. Slutligen visar det sig att de skrivdidaktiska diskurser som de nationella proven ingår i inte är direkt hämtade från skrivforskningen. Analysen av kursplaner visar i stället att de skrivdidaktiska diskurser som utmärker proven också finns i kursplanerna.

5 Slutsats och diskussion

Syftet med den studie som presenteras i rapporten var att sätta in de gamla och nya nationella skrivproven i ett skrivdidaktiskt perspektiv. Studien genomfördes utifrån två forskningsfrågor:

- I vilka skrivdidaktiska diskurser ingår gamla och nya kursplaner och nationella prov?
- Hur förhåller sig kursplaner och nationella prov till centrala skrivdidaktiska begrepp som genre och kommunikationssituation?

Efter diskursanalys utifrån Ivanič 2004 av kursplaner, provmaterial och provgruppens forskningsdokumentation visar det sig att de nationella skrivproven kan betecknas som skrivdidaktiska hybrider (jfr Baker 2011), dvs. inslag av flera diskurser finns i ett och samma skrivprov. Precis som Ivanič (2004:224) framhåller finns det inte några vattentäta skott mellan diskurserna. En praktik, som ett prov, kan ha inslag av flera diskurser. Spår av processdiskursen finns i alla tre proven. Denna diskurs har länge varit tongivande inom skrivdidaktik, men att den inte fullt ut tillämpas i nationella prov är rimligt utifrån såväl kursplaner som utifrån Ivanič resonemang om svårigheten att bedöma processer. Genrediskursen har stärkt sina positioner genom de nya skrivproven, men proven kan inte ses som helt igenom anpassade till denna diskurs. Det är den funktionella synen på skrivande, en variant i utkanten av diskursen om sociala praktiker, som har stått och står sig starkast i de nationella skrivproven för gymnasiet.

Tyngdpunkten på funktionellt, kommunikativt inriktat skrivande grundlades i Svenska B och torde vara en följd av det synsätt som utvecklades i Siv Strömquists olika böcker (t.ex. 1993 och 2010), där processororienterad skrivundervisning kombineras med retorik och vikten av tydligt angivna skrivsituationer i undervisningen framhålls. Siv Strömquist ingick i provgruppen under 1990-talet och var tillsammans med Birgitta Garne den som stod bakom huvuddragen i Svenska B-provet. Det faktum att samma synsätt finns uttryckt i kursplanerna från Lpf 94 till Gy 2011 (Skolverket 2011c) visar att även kursplaneförfattarna ingått i den skrivdidaktiska diskussion som förts inom forskningen.

Det kan synas motsägelsefullt att placera nationella skrivprov i diskursen om sociala praktiker, om man ser till kärnan i *New Literacy Studies* (jfr avsnitt 2.4, 3.9). En berättigad invändning mot en sådan slutsats är att skrivande inom teorin om sociala praktiker ses som starkt kontextbundet, vilket talar emot själva idén om att använda fiktiva kommunikationssituationer i ett skrivprov. Det går inte att komma ifrån att skrivandet i de nationella proven är lösgjort från en verklig

kontext (Nyström 2000:50). Det finns inte heller några direkta referenser till *New Literacy Studies* i den litteratur som presenterar de teoretiska utgångspunkterna för B-kursprovet, utan här hänvisas direkt till det funktionella och samhällsinriktade perspektivet på skrivande (Garme & Palmér 1996, Ohlsson 2001, Strömquist 1993, 2010). Det bör därför betonas att de nationella provens skrivuppgifter befinner sig i utkanten av diskursen om sociala praktiker.

5.1 Kommunikationssituationen i provens skrivuppgifter

Den funktionella skrivsynen kommer till uttryck i skrivuppgifter där en fiktiv kommunikationssituation skisseras och där textens syfte, mottagare, publiceringsställe och genre anges – en modell för skrivuppgifter som är gemensam för såväl gamla som nya nationella skrivprov även om vissa variationer finns. Fiktiva kommunikationssituationer har kritiserats i didaktiskt inriktad skrivforskning (Berge 1988, Teleman 1991, Karlsson 1997, Borgström 2010). Den genomgång jag gjort av forskning som problematiserar skolskrivandets kommunikationssituationer (2.4.1) visar emellertid att det för texter som tillkommer i undervisningssammanhang alltid finns en dubbelhet i fråga om mottagare, om inte texterna riktas till enbart läraren i ”uppsatsen uppsats” (jfr Strömquist 1993). Om texten riktas till verkliga mottagare, dvs. om den ingår i en autentisk kommunikationssituation, innebär det faktum att texten skrivs i undervisningen att den också utgör ett led i elevens skrivträning och att den också används som underlag för lärarens bedömning av elevens skrivkompetens. Om texten å andra sidan ingår i en fiktiv skrivsituation med tänkta mottagare – vilket ofta är fallet i provsammanhang men också i andra undervisningskontexter – finns alltid läraren där som textens verkliga mottagare. Är denna dubbelhet i kommunikationssituationen då så problematisk att skrivuppgifterna i ett nationellt prov borde göras mer entydiga? Vore skrivuppgifter utan tänkta mottagare utanför provsituationen att föredra?

Provgruppens ställningstagande har varit och är fortfarande att den fiktiva kommunikationssituationen behövs för de möjligheter den medför att pröva elevers kommunikativa medvetenhet (jfr Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005:16). Uppgiftsmodellen med fiktiva situationer må vara komplex men den uppfattas också av många som ett fruktbart pedagogiskt grepp som tydliggör ett av skrivandets huvudsyften – att kommunicera. Skrivuppgifter i ett prov där ingen annan mottagare än läraren omnämns skulle visserligen bli mer entydiga, men också begränsade. Bildligt talat skulle sådana provuppgifter innebära att skolans fönster mot omvärlden stängdes. Med skrivuppgifter utan annan mottagare än

läraren skulle varken elever eller lärare som arbetar med proven bli påmind om att skrivande till stor del handlar om kommunikation eller om att kommunikationen måste situationsanpassas. Det är alltså ett skrivdidaktiskt ställningstagande som ligger bakom beslutet att utforma provets skrivuppgifter på detta sätt, där huvudsyftet är att lyfta fram skrivandets kommunikativa funktion.¹⁶ Analyser av kursplaner enligt både Lpf 94 och Gy 2011 visar också att detta fokus på skrivande som kommunikation i olika situationer stämmer överens med kursplanernas skrivsyn.

5.2 Genre i tre prov

I såväl Svenska B-provet enligt Lpf 94 som de nya proven enligt Gy 2011 tillämpas ett retoriskt genrebegrepp. En tillbakablick på Svenska B-provets utveckling under de första åren visar att den retoriska förståelsen av genrebegreppet funnits med från start även om termen genre inte användes från början. I skrivuppgifterna – först 10 valfria uppgifter och så småningom 8 – angavs textens genre allt mer konsekvent och efter tre år lyftes genre fram mycket tydligt även i bedömningsanvisningarna. Termen texttyp som användes vid Svenska B-provets start övergavs successivt för termen genre.

I det nya kurs 1-provet formuleras skrivuppgifterna på ett liknande sätt. Antalet skrivuppgifter har dock minskat liksom den genrerepertoar som provet representerar. Vid sidan av socialt välkända genrer som debattinlägg inbjuder provet eleven att skriva texter som genremässigt är något mindre tydliga – t.ex. inlägg till en nättidning eller bidrag till ett temaarbete i skolan. De beteckningar som dessa textsorter får kan inte alltid betraktas som allmänt kända, vilket är ett kriterium för det retoriska genrebegreppet, men texterna som eleven ska skriva definieras tydligt vad gäller syfte, mottagare och publiceringsställe. I bedömningsanvisningarna till kurs 1-provet har också genre lyfts ur helhetsbedömningen av texten, och denna definieras nu av textens anpassning till syfte, mottagare och situation. Det retoriska genrebegreppet kvarstår alltså men är något mindre tydligt och framträdande i kurs 1-provet.

I kurs 3-provet anges en och samma kommunikationssituation för de fyra uppgifter eleven kan välja mellan. Det innebär att endast en genre förekommer bland provets uppgifter – pm på en universitetskurs. Pm-genren definieras i instruktionen som en utredande text med problemformulering, utredning och

¹⁶ Skrivande har också en kognitiv funktion, t.ex. när skribenten skriver för att lära (Dysthe 1996), t.ex. för att minnas, få struktur på sina tankar eller helt enkelt utforska en fråga. Sådant skrivande är ett viktigt verktyg i undervisningen men ses sällan som underlag för bedömning (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005:12).

slutsats eller jämförande analys. Att pm på universitetskurser är en retoriskt känd genre råder det inget tvivel om. Eleverna som är provets målgrupp har inte lärt känna genren genom egna universitetsstudier men förväntas enligt kursplanen ha lärt sig skriva ”texter av vetenskaplig karaktär”. Instruktionen innehåller en kort definition av genren, och denna definition är helt inriktad på textens form, vilket visar på en öppning inom provet mot ett lingvistiskt genrebegrepp. Kurs 3-provet behåller därmed den sociala förståelsen av genre från diskursen om sociala praktiker men öppnar också upp mot genrediskursens lingvistiska förståelse av genre.

Borgström (2012:217) menar att Svenska B-provet varken tillämpar ett lingvistiskt genrebegrepp utifrån Sydneyskolan eller ett socialt genrebegrepp utifrån Swales 1990. Att inte det lingvistiska genrebegreppet tillämpas i Svenska B är riktigt, men argumentet bakom tanken att genrebegreppet i detta prov inte heller är socialt håller enligt min mening inte. Borgström framhåller bl.a. att genrerna är fastlagda i proven och därmed inte namngivna av brukarna själva, eleverna (jfr Swales 1990). När jag försöker förstå denna invändning tänker jag att Borgström syftar på att eleverna i detta prov är styrda av instruktioner och därmed inte själva får bestämma genre till sina texter. Så är det naturligtvis, men de måste ändå förhålla sig till en förståelse av genre utifrån ett retoriskt och socialt genrebegrepp, t.ex. ifråga om textens innehåll och form. Genrerna i Svenska B-provet motsvaras av det retoriska genrebegreppet, så långt det över huvud taget är möjligt att tala om genrekompetens uppvisad i prov.

5.3 Kursplaner, prov och skrivdidaktik

Ett andra syfte i undersökningen var att bidra till ökad förståelse för förhållandet mellan skrivdidaktisk teori, kursplaner och nationella prov. Ett tydligt resultat är att skrivdidaktiska teorier har betydelse för centrala styrinstrument av skolan som kursplaner och nationella prov. Processdiskursen har exempelvis gjort avtryck i såväl gamla som nya kursplaner och nationella prov och det gäller även den funktionella synen på skrivande, vilket här ses som en del av diskursen om sociala praktiker. Genrediskursen, som har blivit verkligt känd i Sverige först under 2000-talet, är inte synlig i 1994 års läroplan men däremot i den nya kursplanen för gymnasiet, särskilt i kursplanen för svenska som andraspråk men också i kursplanen för svenska, främst kurs 3. Det blir därmed följdriktigt att genrediskursen också påverkat de nya nationella proven. Om processdiskursen var något det var självklart att förhålla sig till under 1990-talet, så är genrediskursen en naturlig idéresurs för kursplaner och nationella prov under 2010-talet.

Ett av provets syften är att konkretisera kursplanerna (4.1.3). Eftersom kursplanerna därmed definierar ramar för proven kan man säga att påverkan från skrivdidaktiska teorier till nationella prov går främst via kursplanerna. Den slutsatsen stöds av de stora överensstämmelser som visas mellan kursplaner och nationella prov. Ett visst friutrymme finns dock för de nationella proven i förhållande till kursplanernas ramar. Det friutrymmet kan förklaras med syftet att just konkretisera kursplanerna, vilket medför möjligheter att tolka kursplanens skrivningar. Exempelvis kan den funktionella inriktningen för skrivandet i B-kursprovet hänföras till kursplanen enligt Lpf 94, men valet att ta ett så brett grepp om skrivandet med stor variation av skrivsituationer i uppgifterna, får ändå ses som provgruppens ställningstagande.

Utöver påverkan från skrivdidaktiska diskurser och kursplaner avgörs provens utformning av det syfte provet ges av Skolverket och provtekniska hänsyn som följer på dessa. Garne (2003) kommenterar t.ex. B-kursprovet utifrån processororienterad skrivpedagogik och att man i provet valt bort möjligheten till kamratbearbetning i provet. Hon hänvisar till praktiska svårigheter med kamratbearbetning. Ett tungt vägande skäl till att provuppgifterna kom att lösas individuellt var säkerligen också att en provlösning som kommit till i samarbete med kamrater och kanske lärare blir svårtolkad bedömningsmässigt. Vems prestation ska betyg sättas i en sådan provlösning? En provmodell som inbegrep kamratbearbetning hade sannolikt minskat tillförlitligheten i bedömningen, och därmed hade provets syfte att stödja lärarens bedömning av enskilda elever äventyrats (3.1).

Att de nya nationella proven enligt Gy 11 inte bara ska stödja lärarens betygssättning utan också ge underlag för övergripande kunskapsmätningar (4.1.4) har inneburit att kraven på att provet ska ge säker och tydlig information om elevers kunskaper har ökat ytterligare. Inslag av kollektivt arbete i provprocessen har därmed begränsats ännu mer än i B-kursprovet. I de nya proven finns fortfarande utrymme för förberedelser inför skrivandet, men dessa är i högre grad än tidigare individuella, för att säkerställa att provet ger information om individens kunskaper och förmågor. En annan följd av det utvidgade syftet för de nya proven är att skrivuppgifterna i högre grad än tidigare är likvärdiga svårighetsmässigt. Det ska inte vara lättare eller svårare att uppnå ett visst betyg i ett skrivprov beroende på vilken uppgift man väljer, vilket var ett krav som *inte* ställdes på B-kursprovet där bredd bland utbudet av skrivuppgifter var prioriterat (jfr Garne & Palmér 1996:25).

5.4 Forskningsresultat och nationella prov

Kursplaner och provets syfte avgör alltså till stor del hur proven utformas, men ett friutrymme finns för provkonstruktörerna att konkretisera och tolka kursplanerna och fatta beslut om detaljer. Hur har forskningen påverkat de nya proven i detta friutrymme? De nya kursproven i svenska och svenska som andraspråk har ännu inte blivit föremål för så mycket forskning, men B-kursprovet och provet i årskurs 9 har granskats av forskare inom och utanför provgruppen som framfört en del kritiska synpunkter. I 3.8 redovisas provgruppens forskning om olika uppgiftstyper i B-kursprovet. Det tydligaste resultatet av denna genomgång är att uppgifter som innebar skönlitterärt skrivande så småningom övergavs i provet, för att de var svårbedömda och inte ansågs visa elevens hela potential som skribent.

Hur har då forskning påverkat utformningen av kurs 1-provet? I det nya provets skrivuppgifter efterfrågas inte bara genrer som självklart är socialt kända utan eleven kan också uppmanas att skriva texter som representerar mindre tydliga genrer i skolsituationer, som bidrag eller diskussionsinlägg i en klassrumssituation. Här kan konstateras att provgruppen inte har hållit särskilt hårt i det retoriska genrebegrepp som tillämpats i B-kursprovet. Dessutom har begreppet genre blivit tillbakaflyttat i bedömningen jämfört med i B-kursprovet, där det var mycket framträdande i helhetsbedömningen av en text (3.7). I motsvarande helhetsbedömningen i kurs 1 fokuseras i stället textens anpassning till skrivsituationen som helhet (4.2.3). Dessa val, att mindre fokusera på genre i kurs 1-provet, har samband med forskningsresultat som problematiserat skrivuppgifternas genrekrav i förhållande till den instruktion som ges med verb i fet stil (Borgström 2010, Nyström Höög 2010) och ifrågasatt den vikt som lagts på ”genreträff” i B-kursprovet (Borgström 2012). De slutsatser som dragits inför konstruktionen av kurs 1-provet är att ambitionen att alla uppgifter ska representera socialt kända genrer i vissa fall har lett till otydliga och – i enstaka fall – motsägelsefulla skrivuppgifter. Med ett mindre framträdande genrebegrepp minskar risken för sådana komplikationer, och möjligheterna ökar att konstruera lagom svåra skrivuppgifter som ingår i kommunikationssituationer som är relevanta och realistiska för provets främsta målgrupp, ungdomar i 16–17-årsåldern. Med fokus i helhetsbedömningen på anpassning till hela skrivsituationen i stället för enbart anpassning till genre minskar risken för en formalisering av provet, vilket Borgström 2012 varnat för. Det framgår tydligt av bedömningsmatrisen att textens funktion i situationen beror av så mycket mer än enbart genreträff.

Ett skäl till den begränsade variationen bland skrivuppgifterna i kurs 1-provet är omsorg om provets wash back-effekt (Huges 1989), dvs. den effekt provet kan få

på skrivundervisningen i Sveriges skolor. En bred genrerepertoar i kurs 1-provet skulle i undervisningen sannolikt leda till mycket arbete med anpassning till olika genrer, och med tanke på att kursen är begränsad till 100 poäng drogs slutsatsen att variationen bland skrivsituationer i provet borde begränsas. Med den korta undervisningstid som föregår provet är det inte rimligt att i undervisningen lägga avsevärd tid på att eleverna ska utveckla en bred genrerepertoar. Fokus i undervisningen behöver i stället läggas på den mer grundläggande förmågan att kunna föra ett utvecklat resonemang baserat på kritisk läsning och att kunna anpassa sin text till syfte och mottagare, vilket också lyfts fram i kursplanerna till de båda svenskämnen.

5.5 Kritiska synpunkter på Ivanič ramverk som analysverktyg

Användningen av Ivanič ramverk som verktyg för diskursanalys av kursplaner och nationella prov har gjort det möjligt att relatera de studerade texterna till såväl skrivdidaktisk teori som till undervisningsmetoder. De kategoriseringar som Ivanič gör och de gränser hon drar mellan olika diskurser är emellertid inte självklara. Flera gånger under analysen har jag konstaterat att inslag som i ramverket klassas som kännetecken för en viss diskurs är sådana som av andra forskare ses som kännetecken för en annan skrivinriktning.

Den processororienterade skrivpedagogiken kan exempelvis ses som något vidare än vad som ryms inom Ivanič beskrivning av processdiskursen. Processpedagogiken ses av många som en grund för de flesta moderna riktningar inom skrivdidaktiken (jfr Björk & Blomstrand 1994, Connor 1996, Hoel 1997). Många skulle nog se inslag som funktionellt skrivande med tydligt definierade situationer och portföljbedömning som tillhörande processdiskursen (Nyström 2000, jfr 2.2.1). Enligt Ivanič ramverk hamnar funktionellt skrivande och portföljbedömning i stället i diskursen om sociala praktiker. Inom Sydneyskolan (Martin & Rose 2008) tog man ställning mot den processororienterade skrivpedagogik som utvecklats i Australien, men de faktiska inslag som kritiserades är sådana som Ivanič för till kreativitetsdiskursen (jfr 2.3.1). Det är uppenbart att processdiskursen enligt Ivanič utgörs endast av den kognitivt inriktade skrivprocessforskningen och de didaktiska konsekvenser som ligger nära det kognitiva synsättet, medan utvecklingar av den kognitiva synen ses som inslag i andra diskurser.

En skrivdidaktisk inriktning som inte omnämns alls hos Ivanič är nyretoriken. Inom nyretoriken har den klassiska retorikens rön utvecklats till en mer social förståelse av skrivande och genrer (Miller 1984, Swales 1990, Freedman &

Medway 1994, Berkenkotter & Huckin 1995). Connor (1996) lyfter från nyretorisk forskning fram en ny förståelse av begreppet mottagare, formulerad av Perleman 1982. Ask (2007:14) karakteriserar nyretoriken med följande ord:

Denna forskningsinriktning har en social profil och ser i genrestudier möjligheten att undersöka hur olika samhällsliga institutioner hanterar sin kunskapsmassa och hur de reproducerar och praktiserar kunskap. Tillägandet av genrekompetens ses här som en social process, snarare än som en enbart inomtextuell företeelse. Därför kan inte genrekunskap enbart läras ut utan måste ackommoderas hos individen genom socialisationsprocesser.

Denna beskrivning för tankarna till Ivanič beskrivning av diskursen om sociala praktiker. Kanske är det en rimlig tolkning att nyretoriken skulle kunna utgöra en del av denna diskurs?

5.6 Slutord

Att varken kursplaner eller nationella prov följer en enda skrivdidaktisk diskurs utan snarare är skrivdidaktiska hybrider kan ses som en naturlig följd av det faktum att de ingår i ett komplext samhällsligt sammanhang där mer än en diskurs är aktuell samtidigt. Sammansättningen av olika diskurser i samma dokument är inte heller anmärkningsvärd utifrån Ivanič ramverk (2004:224), eller utifrån den kritik mot ramverket som presenterats ovan (5.4). Jag skulle kunna tänka mig att se diskursen om sociala praktiker som en utveckling av processdiskursen, och därmed blir det logiskt att samma kursplan och prov innehåller drag av båda, t.ex. både synen på skrivandet som en process och en inriktning på funktionellt skrivande utifrån ett socialt genrebegrepp. Den diskurs som tydligast kan ställas emot en sådan skrivinriktning är genrediskursen med dess tydliga fokus på vad som ofta kan benämnas texttyp. Varken kursplaneförfattarna till 2011 års läroplan eller provkonstruktörerna för de nya kursproven har tagit entydig ställning för den ena inriktningen. Drag av båda har i stället förenats.

Litteratur

- Ask, Sofia, 2007: *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Växjö: Växjö university press.
- Baker, Sally, 2011: *Students' writing and the transitions from school to university: hybrid 'discourses of writing' positions of students and teachers*. The Open University: Milton Keynes, UK. S. 600–611.
- Barton, David, 1994: *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Berkenkotter, Carol & Huckin, Thomas N., 1995: *Genre knowledge and disciplinary communication: cognition, culture, power*. Northvale: L. Erlbaum Associates.
- Berge, Kjell Lars, 1988: *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.
- Borgström, Eric, 2010: Att skriva prov. I: *Språk & stil. Tidskrift för svensk språkforskning* 20. S. 132–164.
- Borgström, Eric, 2012: Skrivförmåga på prov. I: *Svenskämnet i går, i dag, i morgon*, red. av Gustaf Skar & Michael Tengberg. (Svenskläraryrkeförbundet 2012.) Stockholm: Natur & Kultur. S. 209–223.
- Björk, Lennart & Blomstrand, Ingegerd, 1994: *Tanke och skrivprocesser. Lärarbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Connor, Ulla 1996: *Contrastive rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge University Press.
- Flower, Linda & Hayes, John R., 1980: Identifying the organisation of writing processes. I: *Cognitive processes in writing*, red. av L. Gregg & E. Steinberg. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Freedman, Aviva & Medway, Peter, 1994: *Learning and teaching genre*. Portsmouth, New Hampshire: Boynton/Cook Publisher.
- Garne, Birgitta, 1988: *Text och tanke. Om skrivstrategier i elevuppsatser*. Malmö: Liber.
- Garne, Brigitta, 1996: Skrivförmågan och jämställdheten. I: *Samspel och variation. Språkliga studier tillägnade Bengt Nordberg på 60-årsdagen*, red. av Mats Thelander m.fl. Uppsala. S. 131–139.
- Garne, Birgitta, 2002: Skolan, språket och de nationella proven. I: *Språk på väg. Om elevers språk och skolans möjligheter*, red. av Birgitta Garne. Uppsala: Hallgren & Fallgren. S. 9-21.

- Garne, Birgitta, 2003: Skolan, proven och demokratin. I: *Utbildning & demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 2, 2003.
- Garne, Birgitta, 2005: Krönikan – en text i tiden? Om krönikan som föränderlig och användbar genre. I: *Språk i tid. Studier tillägnade Mats Thelander på 60-årsdagen*. (Skrifter utgivna vid Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 67.) Uppsala: Uppsala universitet. S. 364–370.
- Garne, Birgitta & Palmér, Anne, 1996: *Samspel och kommunikation. Om utvecklandet av nationella kursprov i svenska för gymnasieskolan*. (Svenska i utveckling 4.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Gibbons, Pauline, 2010: *Lyft språket lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Halliday, Michael, 1978: *Language as Social Semiotics. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per, 1997: *Vägar genom texten*. Lund: Studentlitteratur.
- Hertzberg, Frøydis, 2007: Hvordan utvikles sjangerkompetanse? Sjanger og form – en didaktisk utfordring. I: *Modersmålläraren i går, i dag, i morgon*, red av Ria Heilä-Ylikallio & Agneta Wickman-Skult. Pedagogiska fakulteten, Åbo akademi. S. 25–36.
- Hoel, Torlaug Løkensgard, 1997: Teoretiske tilnærminger till skrivning. I: *Skriveteorier og skolepraksis*, red. av Lars Sigfred Evensen och Torlaug Løkensgard Hoel. LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Holmberg, Per 2006. Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I: *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola. Rapport från nordisk konferens den 7-8 oktober 2005 i Göteborg*, red. av Inger Lindberg, & Karin Sandwall. (Rapporter om svenska som andraspråk 7.) Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk. S. 129-146.
- Holmberg, Per 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. S. 123–132.
- Holmberg, Per, 2009: Text, språk och lärande. Introduktion till genrepedagogik. I: *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*, red. av Mikael Olofsson. Stockholm: Stockholms universitets förlag. S. 13-27.
- Holmberg, Per, 2010: Digital argumentation – datorskrivandets transformering av skolans genrearbete. I: *Utbildning & lärande* Vol 4 nr 1. Skövde: Högskolan i Skövde.
- http://www.his.se/PageFiles/35592/rapport_utbildning_larande_2010_4-1.pdf
(Hämtat 7.3.2013.)

- Hultman, Tor G., 1991: Prov i svenska. I: "Allt är relativt". *Centralt utarbetade prov i svenska, matematik, engelska, franska, tyska, fysik och kemi – beskrivning, analys, förslag*. Utg. Av T. Lundblad. (Rapporter från Inst. f. pedagogik 1991:3.) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Huges, Arthur, 1989: *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ivanič, Roz, 2004: Discourses of Writing and Learning to Write. I: *Language and Education* Vol 18, No 3. S. 220–245.
- Josephson, Olle, 1996: Det betydelselösa tidningsspråket. I: *Samspel och variation. Språkliga studier tillägnade Bengt Nordberg på 60-årsdagen*, utg. av Mats Thelander m.fl. Uppsala: Uppsala universitet. S. 185–197.
- Karlsson, Anna-Malin, 1997: Textnormer i och utanför skolan: Att skriva insändare på riktigt och på låtsas. I: *Svenskans beskrivning 22*, red. av Gisela Håkansson m.fl. Lund: Lund University Press. S. 172-186.
- Kaspersen, Peter, 2012: Indledning. I: *Den nordiske skolen – finns den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinavisk morsmålsfag*, red. av Nikolaj Frydensbjerg och Peter Kaspersen. Oslo: Novus forlag. S. 11–27.
- Ledin, Per, 1995: *Arbetarnes är denna tidning. Textförändringar i den tidiga socialdemokratiska pressen*. (Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series 20.) Stockholm: Stockholms universitet.
- Ledin, Per, 2001 [1996]: *Genrebegreppet – en forskningsöversikt*. Lund: Studentlitteratur.
https://www.studentlitteratur.se/files/sites/svensksakprosa/Ledin_rapp02.pdf
 (Hämtat 11.01.2013.)
- Liberg, Caroline, Wiksten Folkeryd, Jenny & af Geijerstam, Åsa, 2012: Swedish – un updated school subject? I: *Education Inquiry* Vol 3, nr 4. Umeå: Umeå universitet.
<http://www.use.umu.se/english/research/educationinquiry/Volume+3%2C+No+1-4%2C+2012/volume-3-no.-4-december-2012/> (Hämtad 7.3.2013.)
- Lpf 94 = *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Martin, James, 1989: *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, James R. & Rose, David, 2008: *Genre Relations. Mapping culture*. London & Oakville: Equinox.
- Melander, Björn, 1997: Ordstudier i svensk gymnasistprosa. I: *Svenskans beskrivning 22*, red. av Gisela Håkansson m.fl. Lund. S. 125–139.

- Melander, Björn, 1999: Betyg och resultat – om en ”medeluppgift”. I: *Svenska på prov. Arton artiklar om språk, litteratur, didaktik och prov. En vänskrift till Birgitta Garne på 60-årsdagen den 24 november 1999.* (Svenska i utveckling 13.) Uppsala: Uppsala universitet. S. 137–144.
- Miller, Carolyn, 1984: Genre as social action. I: *Quarterly Journal of Speech*, 70. S. 151–167.
- Nyström, Catharina, 1999: Grepp om tiden. Om då och nu i gymnasisters berättelser. I: *Svenska på prov. Arton artiklar om språk, litteratur, didaktik och prov. En vänskrift till Birgitta Garne på 60-årsdagen den 24 november 1999.* (Svenska i utveckling 13.) Uppsala: Uppsala universitet. S. 129–136.
- Nyström, Catharina, 2000: *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang.* (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 51.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Nyström, Catharina, 2003: *Argumentera! En presentation av gymnasisters argumenterande texter i databasen ARGUS.* (Svenska i utveckling 19.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Nyström, Catharina & Ohlsson, Maria, 2002: Analys – skrivuppgift utan ämnesgränser. I: *Språk på väg. Om elevens språk och skolans möjligheter*, red. av Birgitta Garne. Uppsala: Hallgren & Fallgren. S. 22–51.
- Nyström Höög, Catharina, 2010: *Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9.* (Svenska i utveckling 27.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Ohlsson, Maria, 2001: *Säker i stil eller rätt i sak? En studie i gymnasisters analyser av en enkät.* (Svenska i utveckling 16.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Palmér, Anne, 2013: Skrivdidaktiska diskurser bakom gymnasieskolans nationella prov. I: *Smdi 10*, red. av Maria Lim Falk m.fl. Stockholm: Stockholms universitet.
- Palmér, Anne & Östlund-Stjärnegårdh, Eva, 2005: *Bedömning av elevtext. En modell för analys.* Stockholm: Natur & kultur.
- Perleman, Chaim, 1982: *The realm of Rhetoric.* Notre Dame IN: University of Notre Dame.
- Randahl, Ann-Christin, 2011: *Elever som skribenter i skolans skrivpedagogiska diskurser.* Licentiatuppsats. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Skolverket 1994: Svenska B Språk – litteratur – samhälle. I: *Programmaterial för gymnasieskola och gymnasial vuxenutbildning Kursplaner -94.* Byggprogrammet. Stockholm: Skolverket. S. 190–194.

- Skolverket 1996a: *Nationellt prov i svenska, kurs B vt 1996. Allmänna anvisningar för hela provet, material för de muntliga uppgifterna i provets breddningsdel samt lärarenkät och blankett för inskickning av elevtexter.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 1996b: *Nationellt prov i svenska, kurs B vt 1996. Kommunikation. Uppgifter till delprov B.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 1996c: *Nationellt prov i svenska, kurs B ht 1996. Vackert och fullt. Uppgifter till delprov B.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 1996d: *Nationellt prov i svenska, kurs B vt 1996. Kommunikation. Analys av skrivuppgifter, vägledning för bedömning av elevtexter, exempel på elevers texter med kommentarer, anvisningar för sammanvägt provbetyg och blankett för inskickning av elevtexter.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 1996e: *Nationellt prov i svenska, kurs B ht 1996. Vackert och fullt. Analys av skrivuppgifter, vägledning för bedömning av elevtexter, exempel på elevers texter med kommentarer, anvisningar för sammanvägt provbetyg och blankett för inskickning av elevtexter.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 1997a: *Nationellt prov i svenska, kurs B vt 1997. I valet och kvalet. Uppgifter till delprov B.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 1997b: *Nationellt prov i svenska, kurs B ht 1997. Myter. Uppgifter till delprov B.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 1998a: *Nationellt prov i svenska, kurs B vt 1998. Utveckling. Uppgifter till delprov B.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 1998b: *Nationellt prov i svenska, kurs B ht 1998. Klarspråk. Uppgifter till delprov B.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 1998c: *Gymnasieskolans kursprov höstterminen 1998. En resultatredovisning.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 1999a: *Nationellt prov i svenska, kurs B vt 1999. Språk som bro och barriär. Uppgifter till delprov B.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 1999b: *Nationellt prov i svenska, kurs B ht 1999. Arbete – vårt liv. Uppgifter till delprov B.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 1999c: *Nationellt prov i svenska, kurs B ht 1999. Språk som bro och barriär. Analys av skrivuppgifter, vägledning för bedömning av elevtexter, exempel på elevers texter med kommentarer, anvisningar för sammanvägt provbetyg och blankett för inskickning av elevtexter.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 1999d: *Nationellt prov i svenska, kurs B ht 1999. Arbete – vårt liv. Analys av skrivuppgifter, vägledning för bedömning av elevtexter, exempel på elevers texter med kommentarer, anvisningar för sammanvägt provbetyg och blankett för inskickning av elevtexter.* Stockholm: Skolverket.

- Skolverket 2000: *Kursplan i ämnet svenska*. <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/gymnasieskola-fore-ht-2011/kursplaner/sokamnen-och-kurser/subjectKursinfo.htm?subjectCode=SV> (Hämtat den 18 februari 2013.)
- Skolverket 2006a: *Kursprov Svenska/Svenska som andraspråk B, vt 2006. Bedömningsanvisningar. Leva livet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2006b: *Kursprov Svenska/Svenska som andraspråk B, ht 2006. Bedömningsanvisningar. Den moderna människan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2007a: *Kursprov Svenska/Svenska som andraspråk B, ht 2007. Lärarinformation. Dröm och verklighet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2007b: *Kursprov Svenska/Svenska som andraspråk B, ht 2007. Dröm och verklighet. Uppgifter till delprov B*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2011a: *Kursprov 1, höstterminen 2011. Svenska och svenska som andraspråk. Delprov C, skriftlig framställning, uppgiftshäfte*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2011b: *Kursprov 1, höstterminen 2011. Svenska och svenska som andraspråk. Bedömningsanvisningar. Tema Kärlek*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2011c: *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Skolverket 2012a: *Kursprov 1, vårtterminen 2012. Svenska och svenska som andraspråk. Lärarinformation. Relationer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2012b: *Kursprov 1, höstterminen 2012. Svenska och svenska som andraspråk. Lärarinformation. Framtid*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2012c: *Kursprov 3, höstterminen 2012. Svenska och svenska som andraspråk. Lärarinformation. Från lertavlor till läsplattor*. Stockholm: Skolverket.
- Street, Brian, 1984: *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, Brian, 1995: *Social Literacies: Critical Perspectives on Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.
- Strömquist, Siv, 1993 [1988]: *Skrivprocessen. Teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur. Även utg. 2007.
- Strömquist, Siv, 2010 [1989]: *Skrivboken. Skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*. Malmö: Gleerups. 6 uppl.
- Swales, John 1990: *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge m.fl.: Cambridge University Press.
- Teleman, Ulf, 1991: *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. (Skrifter utgivna av Svenska Språknämnden 75.) Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Östlund-Stjärnegårdh, Eva, 1997: *Skriva debattartiklari skolan – går det? Om texttypen debattartikel i nationella prov.* (Svenska i utveckling 6.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva, 1999: *Skrivkonst. Om skrivuppgiften Text och bild. I: Svenska på prov. Arton artiklar om språk, litteratur, didaktik och prov. En vänskrift till Birgitta Garne på 60-årsdagen den 24 november 1999.* (Svenska i utveckling 13.) Uppsala: Uppsala universitet. S. 121–128.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva, 2002: *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter.* (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 57.) Uppsala: Uppsala universitet.