

# Förberedelse för gymnasiearbetet – skrivande och skrivstöd i olika gymnasieprogram

Jenny Magnusson, Annie Olsson & Ewa Mölleryd

## Sammanfattning

Sedan 2011 skriver eleverna i högskoleförberedande gymnasieprogram ett vetenskapligt präglat gymnasiearbete. Många elever upplever dock att detta arbete är svårt att skriva. Syftet i denna artikel är att undersöka vilka förutsättningar elever får för detta vetenskapliga arbete, mer specifikt hur elever förbereds för gymnasiearbetet genom skrivuppgifter under utbildningen. Forskningsfrågorna rör hur lärarna kategoriserar det skrivande eleverna kommer i kontakt med i gymnasiekursernas skrivuppgifter, vilket annat stöd eleverna får genom skrivuppgifterna och hur detta stöd förhåller sig till gymnasiearbetets krav. I undersökningen ingick tre gymnasieklasser som följdes från årskurs 1 till årskurs 3. Teoretiskt utgår vi från ett academic literacies-perspektiv där hela undervisningskontexten är betydelsefull i relation till skrivandet. Empirin består av skrivuppgifter som har publicerats på skolornas studiewebbar. I analysen används begreppen *stöttningsverktyg*, *genre* och *skrivhandlingar*. Resultaten visar variation i uppgifter och stöd mellan olika gymnasieprogram och ämnen, men visar samtidigt på bristande systematik och samsyn i hur skrivuppgifter utformas och beskrivs, och vilket stöd som ges.

**Nyckelord:** gymnasiearbete, skrivuppgifter, stöttning



Jenny Magnusson är docent i svenska på Södertörns högskola. Hon är forskningsledare på lärarutbildningen.



Annie Olsson är lektor i historia på Östra gymnasiet i Huddinge. Hon undervisar i historia, svenska och gymnasiearbete.



Ewa Mölleryd är utredare åt Skolinspektionen, men var tidigare förstelärare i svenska på Huddingegymnasiet.

Magnusson m.fl.

## Abstract

Since 2011, students in upper secondary school have been writing a scientifically oriented upper secondary school project. However, many students find this work difficult to write. We investigate how the students are prepared for this school project through writing assignments. The research questions concern how the teachers categorize the writing the students come into contact with in the writing tasks of the high school courses, what other support the students receive through the writing tasks and how this support relates to the requirements of the high school work. The study includes three upper secondary school cohorts that are followed from year 1 to year 3. Theoretically, we start from an academic literacies perspective where the entire teaching context is important in relation to writing. The empirical data consists of writing assignments published on the schools' study websites. The analysis uses the concepts of scaffolding, genre and writing activities. The results show variation in tasks and support between different upper secondary school programs and subjects, but at the same time show a lack of systematicity and consensus in how writing tasks are designed and described, and what support is given.

**Keywords:** Upper secondary school project, Writing tasks, Scaffolding

## Introduktion

Sedan 2011 är det obligatoriskt för elever i gymnasieskolan att skriva ett godkänt gymnasiearbete av vetenskaplig karaktär. Även tidigare har elever på gymnasiet skrivit ett större fördjupande arbete i årskurs tre, men sedan 2011 har kraven på just vetenskaplighet ökat (jfr. Skolverket, 2012). I en studie framgår det dock att lärare upplever en stor osäkerhet när det gäller detta vetenskapliga skrivande (Ohlsson, 2016). Det verkar också som att eleverna inte alltid lyckas helt och fullt. Detta framkommer till exempel i en studie där elevernas gymnasiearbeten analyserades utifrån vad som ses som kvalitet i gymnasiearbetet (Svärdemo Åberg m.fl., 2018). Det framkommer där att brister finns när det gäller allt från avgränsning av frågeställningar, begreppsdefinitioner och metodbeskrivning till teori, analys och slutsatser. Samma sak framkommer också i en kvalitetsgranskning som Skolinspektionen har publicerat (2015). Två av oss, Olsson och Mölleryd, har även i vår undervisning på våra respektive gymnasieskolor uppmärksammat att elever har problem med skrivandet av gymnasiearbetet, men också att det i lärarkollegierna finns en osäkerhet rörande hur eleverna ska förberedas för detta skrivande.

I Skolverkets modultext om vetenskapligt skrivande (Skolverket, 2012) beskrivs betydelsen av skrivhandlingar, handlingar vi gör i textform för att uppfylla olika syften eller funktioner, till exempel att informera, beskriva, berätta, argumentera och utreda (jfr Berge & Thygesen, 2015). I denna modultext hänvisas det till undersökningar som visar att eleverna inte tidigare har fått träna på de skrivhandlingar som krävs för att kommunicera på ett komplext, vetenskapligt och formellt sätt, och att de därför får svårigheter när de ska skriva sitt gymnasiearbete – ett gymnasiearbete som

utmärks av parallella och därmed särskilt komplexa skrivhandlingar. Utifrån detta argumenteras det i modultexten för att eleverna behöver veta vad och hur man ska skriva, och alltså träna på centrala skrivhandlingar under hela sin gymnasietid (Skolverket, 2018).

Just denna osäkerhet hos lärarna i kombination med svårigheter hos eleverna när det gäller vetenskapligt skrivande är utgångspunkten för denna undersökning, liksom elevernas behov av att "veta vad och hur man ska skriva" (Skolverket, 2018, s. 2).

Utifrån dessa utgångspunkter har vi valt att närmare undersöka vilka förutsättningar elever får för skrivandet av ett vetenskapligt inriktat gymnasiearbete. Vi vill undersöka hur eleverna förbereds för gymnasiearbetet under hela sin gymnasietid genom stöttning av skrivande i olika gymnasiegemensamma ämnen. Syftet är därför att i skrivuppgifter undersöka stöttning av skrivande för gymnasieklasser, från gymnasiets årskurs 1 till årskurs 3. Artikeln utgår från tre forskningsfrågor:

- Hur kategoriserar lärarna det skrivande som eleverna kommer i kontakt med i skrivuppgifter i gymnasiegemensamma skolämnena?
- Vilken stöttning ges eleverna genom skrivuppgifterna och vilka stödmaterial för att klara detta skrivande får eleverna tillgång till?
- Hur förhåller sig stöttningen som eleverna får till gymnasiearbetets krav?

### **Bakgrund**

Utgångspunkten för studien är gymnasiearbetet och det vetenskapliga skrivande som ska ingå i detta arbete. Gymnasiearbetet är en obligatorisk kurs i alla gymnasieprogram, men till skillnad från andra kurser i gymnasieprogrammen finns det inga nationella kunskapskrav för gymnasiearbetskursen. Däremot finns det en introduktionstext till gymnasiearbetskursen som Skolverket gett ut och i den beskrivs färdigheter och förmågor som ska uppfyllas i kursen mer specifikt i form av ett antal punkter (Skolverket, 2012). Utöver de generella examensmålen har gymnasiearbetskursen ett eget innehåll och ett eget utrymme i slutet av utbildningen, som motsvarar 100 gymnasiepoäng. Det finns vissa mindre skillnader mellan de olika nationella programmen, men i huvudsak är krav och mål gemensamma. Målet med gymnasiearbetet skiljer sig mellan yrkesprogrammen och de högskoleförberedande programmen. Alla elever som läser ett nationellt högskoleförberedande program förväntas skriva ett gymnasiearbete under sitt tredje år med hjälp av de förmågor och färdigheter som de har tillägnat sig under sin utbildning. Gymnasiearbetet på dessa program är sedan 2011 års gymnasiereform högskoleförberedande och ska grundas i ett vetenskapligt arbetssätt där problemlösningsförmåga, självständighet och kritiskt förhållningssätt är centralt liksom kommunikationsförmåga, syfte och avgränsningar. Eleverna ska planera och genomföra ett vetenskapligt arbete som rör centrala kunskapsområden inom det gymnasieprogram som eleven går. Gymnasiearbetet ser ut på ett liknande sätt för alla elever, men är samtidigt alltså knutet till elevens särskilda program och programinnehåll.

Magnusson m.fl.

Det är vanligt att gymnasiearbetet presenteras i en rapportform, och innehåller sammanfattning, bakgrund, syfte, frågeställning(ar), metod, resultat, analys, diskussion, slutsatser och källförteckning, precis som ett vetenskapligt arbete inom högre utbildning. (Skolverket 2012). Klarhet, saklighet och precist språk, där ämnet står i centrum snarare än författaren, är vetenskapliga krav som även gymnasiearbetet ska utmärkas av. Eleverna skall även kunna visa upp färdigheter i att skilja mellan egna och andras resultat, med hjälp av korrekta referenser och källhänvisningar. I Skolverkets riktlinjer betonas dock att även om det finns likheter med högskolans vetenskapliga arbete, ska kraven vara väsentligt lägre på gymnasienivå (Skolverket, 2012).

### ***Tidigare forskning***

Skrivuppgifter har tidigare undersökts på olika stadier och med olika fokus. Andersson Varga (2014) har undersökt variationen av skrivuppgifter och skrivrepertoarer mellan yrkesinriktade och högskoleförberedande gymnasieprogram. Bernsteins begrepp, horisontella och vertikala diskurser, användes som analysverktyg i studien, liksom textaktivitet och genre. Andersson Varga såg att variationen var stor och att eleverna på praktiska gymnasieprogram erbjöds mindre och långt mer ytlig skrivundervisning, vilket knyts till begränsad makt och begränsat inflytande.

Det finns också studier som rör skrivuppgifter i läromedel. Inom det stora norska forskningsprojektet och skrivlyftet Normprojektet undersöktes skrivande i en norsk grundskolekontext från flera olika perspektiv, bland annat läromedel och skrivuppgifter (jfr Otnes, 2015). I skrivuppgifter från högstadiets läromedel undersökte till exempel Holten Kvistad och Smemo (2015) hur lyckade skrivuppgifter var utformade utifrån design och hur explicita skrivuppgifter i läromedel var. De lyfter fram hur avgörande det kan vara för elever med explicita uppgifter och hur sådana uppgifter också kan få svaga elever att förbättra sina resultat mycket.

I Magnussons studie (2019) undersöktes skrivuppgifter i läromedel för årskurs 1 till 3 och där analyserades skrivuppgifterna utifrån vilka textaktiviteter, genrer och medierande redskap som framkommer. Det som framkom i Magnussons studie var att såväl textaktiviteter (som motsvarar skrivhandlingar) som genrer användes på ett osystematiskt sätt och att det verkade saknas ett gemensamt metaspråk och ett gemensamt system för att beskriva texter i läromedlen.

I en svensk kontext har Borgström (2014) undersökt gymnasieskolans nationella prov, och har där fokuserat på bland annat skrivhandlingar. Borgström analyserar 52 skrivuppgifter från det nationella provet i svenska utifrån tema, inre struktur, grundhandling (dominerande skrivhandling) och skribentroll. Borgström ser hur mycket skrivuppgifterna påverkar elevernas skrivande, inte minst strukturen, och diskuterar också hur problematiskt det kan vara med en stor variation i hur skrivuppgifter kategoriseras utifrån till exempel genre (Borgström, 2014).

Melzer (2014) undersökte i en stor studie skillnader i skrivuppgifter mellan olika skolämnen. I studien analyserades 2101 skrivuppgifter i en amerikansk collegeutbildning utifrån mönster i retoriska situationer, genrer, diskursgemenskaper och retoriska strategier (som här motsvarar skrivhandlingar). En aspekt som undersöks

är spår av akademiskt eller vetenskapligt skrivande; syften, mottagare, metoder, vad som räknas som bevis, struktur och skribentroll eller persona. Resultatet visar att variationen är stor i vad eleverna erbjuds i de olika skolämnena.

I relation till denna studie är forskning om skrivuppgifter och forskning med fokus på just gymnasiearbetet särskilt relevanta. Det finns en del forskning om vetenskapligt skrivande i gymnasiet, och framför allt då om gymnasiearbetet med det vetenskapliga fokus det har fått i läroplanen från 2011. Ohlsson (2023) har till exempel skrivit en licentiatavhandling om det vetenskapligt inriktade skrivandet i gymnasiet. Hon undersöker hur det vetenskapliga skrivandet diskuteras och vad det är för vetenskapliga texter som skrivs i gymnasieskolan.

I ett antal mindre delundersökningar från ett samverkansprojekt har gymnasiearbeten på ett samhällsvetenskapligt program undersökts från olika perspektiv (Calissendorff & Ståhle, 2021; Ståhle m.fl., 2019; Svärdemo Åberg m.fl., 2018). I en av delundersökningarna undersöktes hur det vetenskapligt grundade arbetssättet ser ut i elevernas gymnasiearbeten och det framkom att det tycktes vara stora variationer mellan hur olika elever använder vetenskapliga drag i sina arbeten, och att det finns en del större brister när det gäller användning av teorier och kritiskt förhållningssätt (Svärdemo Åberg m.fl., 2018). I de andra två delundersökningarna studerades gymnasielärares syn på utmaningar och svårigheter (Ståhle m.fl., 2020) och på kvalitet (Calissendorff & Ståhle, 2021) i gymnasiearbetet. I båda dessa delundersökningar framkommer stor variation i synsätt och stor osäkerhet hos lärare. Eklöf och Kullenberg (2017) har istället undersökt elevers uppfattningar rörande gymnasiearbetet, och även där framkom att stora variationer fanns såväl på synen på handledning som på bedömning.

Dessa studier visar att mycket kunskap finns om såväl skrivuppgifter generellt som gymnasiearbetet specifikt, men att det fortfarande saknas studier där ett helhetsgrepp på förutsättningarna för elevernas vetenskapliga skrivande tas.

### ***Teoretiska utgångspunkter***

Teoretiskt utgår vi på en övergripande nivå från ett academic literacies-perspektiv (Lea & Street 2000; Lillis & Scott 2007) där skrivandet ses som en social praktik och där andra aktörer och institutionella förutsättningar ingår, förutom elev eller student. Skrivande ses alltså inte som en generell kompetens eller förmåga som eleven eller studenten ska tillägna sig utan som en social praktik som förhandlas och omförhandlas och som varierar i olika kontexter. Utifrån detta perspektiv blir gymnasieundervisning betydelsefull att undersöka i relation till gymnasieelevers möjligheter till vetenskaplig skrivutveckling. Den del av undervisningskontexten som vi i denna undersökning har tagit fasta på är den del som framkommer i skriftliga undervisningsunderlag och skrivuppgifter. Det finns mycket annat i undervisning och ämneskontext som påverkar skrivutveckling, men urvalet här grundar sig i erfarenhet som visar att skrivinstruktioner och sådant som avser skrivandet ofta presenteras i skriftlig form och i forskning som pekar på läromedels stora betydelse (jfr Otnes, 2015). De olika sociala och institutionella praktiker som här blir relevanta har med olika ämneskontexter i gymnasieskolan att göra, där skrivandet ingår alla skolans

Magnusson m.fl.

ämnen men kan fungera på delvis olika sätt. Skolverket betonar att elever ska skriva i alla ämnen och att skrivande och skrivundervisning inte enbart är svensklärares uppgift (Skolverket, 2018).

Lärares undervisning består av olika former av stöttning. Stöttning är ett metaforiskt begrepp som från början är lånat från byggnadssektorn och som där betecknar en stöttande byggnadsställning som successivt kan tas bort när byggnaden blir mer och mer självbärande (Wood m.fl., 1976). Sådana stöttande strukturer efterfrågas även i pedagogiska sammanhang och därför har stöttning blivit ett vedertaget begrepp i många pedagogiska kontexter. Vad begreppet stöttning mer specifikt innebär behöver dock preciseras och begreppet har därför operationaliserats på många olika sätt i olika pedagogiska kontexter. I den här studien utgår vi från det som van de Pol med kollegor (2010) kallar för stöttningsverktyg (*scaffolding means*) som betecknar de redskap läraren använder för att stötta gymnasieeleven i skrivandet, som att ge instruktioner, exempel och liknande.

Stöttning och stöttningsverktyg kan differentieras utifrån vilka olika typer eller undervisningsnivåer som stöttningen rör. Polias (2016) skiljer till exempel mellan makrostöttning, mesostöttning och mikrostöttning. Den studie som innevarande artikel bygger på rör mesostöttning, lärares planerade undervisningsaktiviteter på lektions- och momentnivå. Makrostöttning handlar om den övergripande organisationen av skolans innehåll i form av exempelvis kurser och scheman, vilket är något vi inte kommer åt i denna studie. Den mer oplanerade och spontana mikrostöttningen, som lärare ger under lektioner och som är anpassad till elevers bidrag, kommer vi inte heller åt i denna undersökning (jfr planerad och oplanerad stöttning hos Hammond & Gibbons, 2005).

## Metod

Analysobjekt i undersökningen är skrivuppgifter och separata skrivstödjande texter som relateras till skrivuppgifterna. Med skrivuppgifter avses de uppmaningar till och instruktioner för skrivande som lärare erbjuder eleverna (jfr Skjelbred, 2008), medan separata skrivstödjande texter är sådana som lagts upp som komplettering i anslutning till skrivuppgifterna.

## Urval

Tre klasser ingår i studien, en klass från Ekonomiprogrammet (program 1), en klass från Samhällsvetenskapsprogrammet (program 2) och en klass från Naturvetenskapsprogrammet (program 3). Ekonomiprogrammet och Samhällsvetenskapsprogrammet undersöktes i en gymnasieskola och Naturvetenskapsprogrammet undersöktes i en annan gymnasieskola. Elva kurser från varje program har legat till grund för undersökningen.

Undersökningsmaterialet består av samtliga skrivuppgifter och separata skrivstödjande texter som respektive ämneslärare har instruerat eleverna om i de ämnen som är gemensamma för Samhällsvetenskapsprogrammet, Ekonomiprogrammet och Naturvetenskapsprogrammet. De digitala kurswebbarna för tre olika elevgrup-

per från två olika gymnasieskolor har inventerats, från första årskursen till tredje. Eventuellt annat material, till exempel sådant som har delats ut i pappersform under lektionstid, examinationsuppgifter som har skrivits i särskilda digitala program och läromedel innehållande uppgifter som eleverna har arbetat med ingår därför inte i materialet. Detta gör att en heltäckande bild inte är helt möjlig att få. Vi bedömde att kurswebbarna var den huvudsakliga kommunikationskanalen för lärare och elever och att det enbart är undantagsvis som skrivuppgifter har distribuerats i andra kanaler. Då delar av vår undersökta period dessutom har infallit under den distansundervisning som restriktionerna i samband med Covid-pandemin förde med sig, är det än mer rimligt att anta att dessa kurswebbar har varit centrala för distributionen av material till eleverna.

Det är enbart skrivinstruktioner som rör heltexter som har samlats in. Heltexter förstås som språkligt koherenta yttranden i text som har början och slut (jfr Ledin, 1999). Sammantaget skrivs 53 eller 66 heltexter i de tre olika programmen, beroende på om eleverna läser svenska som förstaspråk (där just svensk-kurserna saknas i materialet) eller svenska som andraspråk. Heltexter förekommer i alla undersökta ämneskurser utom i matematik- och vissa av naturkunskaps-kurserna. En till fyra heltexter skrivs i respektive ämneskurs.

För att resultaten från respektive program skall vara så jämförbara som möjligt har enbart material från gymnasiegemensamma kurser samlats in, i det här fallet kurser som eleverna läser på både Samhällsvetenskapsprogrammet, Naturvetenskapsprogrammet och Ekonomiprogrammet. Skrivuppgifter från programgemensamma kurser, inriktningskurser, programfördjupningskurser samt individuellt valbara kurser, har utelämnats. Det kan naturligtvis förekomma mycket skrivande även i dessa kurser, men vi utgår från att material från de gymnasiegemensamma kurserna ändå ger en grundläggande bild av vad eleverna erbjuds. Det är elva kurser i ämnena svenska eller svenska som andraspråk (3 kurser), matematik (1 kurs), engelska (2 kurser), historia (1 kurs), idrott och hälsa (1 kurs), naturkunskap eller biologi (1 kurs), religionskunskap (1 kurs) och samhällskunskap (1 kurs). Alla ämnen har ansvar för elevernas skrivutveckling och är därför relevanta i undersökningen, även om ämnens och ämneskursernas förutsättningar skiljer sig åt en del utifrån det centrala innehållet och kunskapskraven.

I ett fall skiljer sig gymnasiegemensamma kurser åt, då eleverna i samhällsvetenskapsprogrammet och i ekonomiprogrammet läser naturkunskap, medan eleverna i naturvetenskapliga programmet läser biologi, fysik och kemi. För att det ska bli så jämförbart som möjligt utgår vi från Biologi 1 i Naturvetenskapsprogrammet för att denna kurs mest motsvarar naturkunskapskursen i omfattning och innehåll.

De två skolor som undersöks är också de skolor där artikelförfattarna arbetar, och i någon kurs ingår också skrivuppgifter som artikelförfattarna tidigare har arbetat med i sin roll som undervisande lärare. Övriga lärare som har ansvarat för kurser har informerats om studiens syfte och gett sitt samtycke till att materialet har samlas in i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017). I två fall har lärarna sagt nej och därför saknas material från två kurser i den ena av skolorna.

Magnusson m.fl.

## Analys

Materialet har kategoriserats och analyserats på två olika nivåer utifrån forskningsfrågornas olika fokus. På den första nivån har skrivuppgifterna och de skrivstödjande texterna analyserats utifrån vilka stötningsverktyg (Van de Pol m.fl., 2010) som eleverna får ta del av. På den andra nivån analyseras stötningsverktygen i relation till gymnasiearbetet och de krav och normer som Skolverket formulerat i relation till detta.

På den första nivån analyserades alltså de stötningsverktyg som läraren använder för att stötta gymnasieelevens skrivande av heltexter. Först och främst undersöktes hur skrivuppgifterna metaspråkligt kategoriseras. Dessa kategoriseringar stöttar elevens skrivande genom att signalera vad det är för skrivande som avses och aktivera den eventuella förförståelse som eleven har.

Därefter analyseras övriga stötningsverktyg som vi har identifierat i materialet. Utgångspunkten har varit att induktivt utgå från materialet och förutsättningslöst identifiera samtliga stötningsverktyg och sedan kategorisera dem utifrån de mönster vi fann. Var och en av oss tre medförfattare har gått igenom delar av materialet individuellt inledningsvis och har identifierat stötningsverktyg och relevanta mönster bland dessa som kunde knytas till just vetenskapligt skrivande. Därefter har vi suttit tillsammans och jämfört stötningsverktyg och mönster som uppfattades som centrala. Exempel togs fram och jämfördes mellan de olika delmaterialen för att alla skulle få en helhetsbild. Efter att vi analyserat materialet individuellt och sedan jämfört våra analyser identifierade vi de mest centrala mönstren och benämnde dem som stötningsverktyg.

För att analysera stötningsverktygen har vi använt olika analytiska verktyg. För att kunna analysera metaspråkliga kategoriseringar av skrivande i materialet utgår vi från begreppen *genre* och *skrivhandling*. Vi utgick från att språkliga aktiviteter är knutna till sociala syften och kontexter, och i linje med Andersson Varga (2014) och Ledin (Ledin, 2006) skiljer vi mellan allmänna och specifika språkliga aktiviteter. Medan Andersson Varga (2014) och Ledin (2006) benämner dessa allmänna aktiviteter för *textaktiviteter* benämns de också som *framställningsformer* (Ledin, 2000), *basgenrer* (Holmberg, 2010) eller *språkhandlingar* (Staafl, 2015) beroende på vilken teoretisk tradition det handlar om. Vi valde att följa Skolverkets linje och benämnde dem skrivhandlingar. Denna användning av skrivhandlingar grundar sig i Berges och Thygesens (2015) definition av begreppet, som knyts till det så kallade skrivhjulet där skrivandet ses som en aktivitet och där funktionen eller syftet med skrivande är det centrala. Definitionen av skrivhandlingar skiljer sig alltså något från övriga närliggande begrepp, men i denna undersökning får inte denna skillnad någon större betydelse. Skrivhjulet byggs upp av ett antal skrivhandlingar som kan knytas till olika syften. Vi utgick inte från skrivhjulet som helhet, men från skrivhandlingar som identifieras i materialet. *Beskriva* och *analysera* är exempel på skrivhandlingar från vårt material.



För att identifiera skrivhandlingar som är särskilt relevanta i relation till gymnasiearbetet och vetenskapligt skrivande har vi utgått från de skrivhandlingar som tas upp i Skolverkets modultext om vetenskapligt skrivande, nämligen:

- berätta och redogöra,
- återberätta och referera,
- presentera och beskriva,
- argumentera, och ta ställning,
- resonera, diskutera och problematisera,
- utreda, analysera och förklara
- informera om sakförhållanden (Skolverket, 2018, s. 3).

Olika skrivhandlingar används i skilda delar av vetenskapliga texter. Skrivhandlingarna används ofta parallellt i den vetenskapliga texten, där till exempel en diskussion både har beskrivande, refererande, argumenterande och berättande drag. Vi har sammanställt vilka av dessa skrivhandlingar som efterfrågas i skriftliga uppgifter och underlag som eleverna får ta del av.

Till skillnad från skrivhandlingar är genrer specifika och förändras också över tid. Genre kan definieras på många olika sätt, men ses ofta som knutna till särskilda sociala kontexter (jfr Ledin, 1999) och används för att samtala om och diskutera hela texter, till skillnad från skrivhandlingar som ofta rör avsnitt eller delar av texter. När en lärare i en skrivuppgift beskriver eller kategoriserar en text som helhet har vi tolkat detta som en genre-kategorisering. *PM* och *rapport* är exempel på genrer från vårt material.

De övriga stötningsverktyg som har identifierats i materialet kommer att presenteras var för sig när det gäller variation och omfattning. Vad kategoriseringarna av dessa verktyg mer specifikt grundas i kommer att beskrivas efterhand.

På den andra analysnivån relateras stötningsverktygen till gymnasiearbetets krav på vetenskaplighet utifrån de punkter eller kriterier som finns i Skolverkets introduktionstext till gymnasiearbetet (2012). De av Skolverkets punkter som har legat till grund för analys är de färdigheter och förmågor som handlar om olika delar av textarbetet, nämligen:

- Formulera och avgränsa frågeställningar
- Använda relevanta begrepp
- Använda relevanta teorier, modeller och metoder
- Kritiskt värdera och förhålla sig självständigt till valda källor.
- Värdera och dra slutsatser om resultaten utifrån val av metod och källor samt utifrån egna arbetsmetoder och egen arbetsinsats. (Skolverket, 2012, s. 7–8).

Det första som undersöktes är i vilken utsträckning eleverna hade fått tillfälle att arbeta med uppgifter där de har övat på dessa färdigheter och förmågor. Därefter undersöks vilken stöttning eleverna hade fått i samband med dessa uppgifter. I detta

Magnusson m.fl.

sammanhang är det emellertid i första hand stöttning i form av genrer och andra stötningsverktyg som analyserades.

## Resultat

Resultatet presenteras utifrån de två olika analysnivåer som har beskrivits ovan.

### *Stötningsverktyg*

På denna första analysnivå beskrivs och analyseras olika stötningsverktyg som förekom i skrivuppgifter och i skrivstödande texter. Analyserna av de olika stötningsverktygen presenteras var för sig, där genrer och skrivhandlingar presenteras först och övriga stötningsverktyg därefter. I tabell 1 (bilaga 1) presenteras en översikt över samtliga stötningsverktyg i de tre programmen, *genrebeteckningar*, *skrivhandlingar* och *övriga stötningsverktyg* (bedömningsstöd, begreppsstöd, språkstöd, dispositionsstöd, textstöd och frågestöd).

### *Genrer*

Skrivuppgifterna kategoriserades oftast på något sätt utifrån genre, och denna kategorisering är ett potentiellt stötningsstöd som underlättar för eleverna att förstå vad som efterfrågas. Ett tydligt mönster som framgår av resultatet rör vilka olika typer av genrekategorier som används och dessa kan delas in utifrån tre olika nivåer. Den första nivån har benämnts *etablerade genrekategorier (genrenivå 1)*, och där ingår PM, brev, artikel och rapport. Dessa genrekategorier är inte enbart etablerade i skolkontexten utan förekommer också i andra verksamheter utanför skolan. Den andra nivån har benämnts *etablerade skolinterna genrekategorier (genrenivå 2)*, vilket här avser genrekategorier som förekommer på många skolor och inte enbart i de två skolor som det undersökta materialet är inhämtat från. De genrer som ingår här är utredande text, argumenterande text och gymnasiearbete. Den tredje nivån har benämnts *etablerade ospecifika skolinterna genrekategorier (genrenivå 3)*, och omfattar till exempel inlämningsuppgift, arbete och hemtenta. Även dessa genrekategorier förekommer på många skolor även utanför vårt insamlade material, men inte utanför skolverksamheten.

I datamaterialet används genrenivå 3 oftast i samtliga program, där *uppgift* är det vanligaste. Genrenivå 1 används också, men sällan. Genrenivå 2 används oftare, men inte heller dessa genrekategorier används lika frekvent som genrekategorierna på genrenivå 3. Det är på nivå 2 nästan enbart *utredande text* och *argumenterande text* som används utöver *gymnasiearbete*. Genrekategorin *utredande text* används i huvudsak i svenskämneskurser medan *argumenterande text* används i svenskämnes- och samhällsvetenskapskurser. Eftersom det vanligaste är att lärarna använder genrekategorier på genrenivå 3 när de formulerar skrivuppgifter innebär det att eleverna inte får så mycket stöd genom just detta stötningsverktyg. Att en skrivuppgift oftast benämns just *skrivuppgift* eller *inlämningsuppgift* hjälper sannolikt inte eleverna att förstå vad som specifikt förväntas av dem; vad det är för text som ska skrivas och med vilket syfte, samt vilka eventuella förkunskaper som är relevanta att aktivera.

Relativt vanligt förekommande är därutöver att lärare anger olika genrekategorier för en och samma skrivuppgift. Vanligast här är att lärare kategoriserar en skrivuppgift utifrån flera genrekategorier på genrenivå 3, till exempel *examination* respektive *prov* (samhällskunskap 1b) och projekt respektive *inlämningsuppgift* (Idrott och hälsa 1). En genrekategori kan till exempel fungera som rubrik för skrivuppgiften på kurswebben, en annan i det upplagda dokumentets namn och en tredje i själva skrivuppgiften. I skrivuppgifterna kan också flera genrekategorier på genrenivå 2 anges som betecknar en och samma skrivuppgift; *utredande*, *argumenterande* och *reflekterande text* (Svenska som andraspråk 1). I något fall förekommer även en kombination av genrekategorier på genrenivå 1 och 2, till exempel både *rapport* och *utredande text* (Historia 1b). Förutom att flera genrekategorier används parallellt i vissa skrivuppgifter finns också skrivuppgifter som inte kategoriseras överhuvudtaget.

Resultatet visar sammantaget att det finns en stor variation mellan vilka genrekategorier som används, där det framför allt är ospecifika skolinterna genrer som förekommer i skrivuppgifterna. Detta tyder på att lärare inte har en gemensam norm runt genrekategorier och att de inte använder genrekategorier som ett explicit stötningsverktyg i någon större utsträckning.

### **Skrivhandlingar**

I skrivuppgifterna använder lärarna olika skrivhandlingar som, precis som genrekategorier, visar vad det är för skrivande som efterfrågas, men på en annan nivå. Resultatet visar att lärarna använder många olika skrivhandlingar och ofta sammanfaller de skrivhandlingar som lärarna använder med de som finns i Skolverket (2018) och som särskilt tydligt förknippas med vetenskapligt skrivande. Resultatet visar vidare också att skrivhandlingar används av lärare i alla olika ämnen och kurser där heltexter skrivs.

På samtliga program är fördelningen ungefär likvärdig när det gäller vilka olika skrivhandlingar som erbjuds eleverna. Om resultaten från de tre programmen räknas samman är det tydligt att beskriva är den klart vanligaste skrivhandlingen, följt av analysera, förklara, diskutera och presentera. Den skrivhandling som sammantaget används i minst utsträckning är problematisera som inte används alls. Därefter kommer utreda och återberätta, berätta och ta ställning med bara enstaka förekomster. Begreppen analysera, diskutera, redogöra och resonera används betydligt oftare på program 2 (EK) än på program 1 (SA) eller 3 (NA). Program 2 (EK) har överlag störst spridning på skrivhandlingarna.

Sammantaget tyder resultaten på att eleverna under sina tre år på gymnasiet får träning i många av de olika skrivhandlingar som är relevanta i relation till vetenskapligt skrivande. Det sker dock i olika utsträckning på olika program.

Analysen av skrivuppgifterna visar också att det ofta anges flera olika skrivhandlingar i en och samma skrivuppgift. I Skolverkets modultext om vetenskapligt skrivande (2018) menas att flera parallella skrivhandlingar krävs för att skriva texter av vetenskaplig karaktär, vilket innebär att användningen av flera skrivhandlingar i skrivuppgifterna är förväntad och önskvärd om det gäller förberedelse inför gym-

Magnusson m.fl.

nasiearbetet och till ett vetenskapligt skrivande. Användningen av skrivhandlingar i det undersökta materialet ger dock sällan intryck av att vara medveten och systematisk, där varje skrivhandling knyts till särskilda funktioner i texten. Det framgår till exempel att skrivhandlingar sällan används som stöd i att strukturera skrivandet, vilket kan medföra att eleverna i detta sammanhang inte tränas i att identifiera och använda dem på ett medvetet sätt. I dessa fall tycks skrivhandlingarna ha använts slumpartat och det är ibland oklart om de har använts synonymt eller om de signalerar att eleverna förväntas skriva på olika sätt i en särskild ordning. Exempel 1 nedan är en del av en instruktion till en uppgift inom ämnet Idrott och hälsa som används identiskt på samhällsvetenskapligt och naturvetenskapligt program, vilka är förlagda på samma skola. Här förekommer två skrivhandlingar (beskriva och motivera) men dessa har inte någon tydlig relation till hur texten som helhet ska utformas. Endast beskriva ingår i listan över skrivhandlingar som är särskilt relevanta i relation till vetenskapligt skrivande, och som därför är med i tabell 1 (bilaga 1).

### Exempel 1

*Skrivhandlingar utan tydligt sammanhang, Idrott och hälsa, program 1 och 3.*

**Du ska skriva en laborationsrapport där du utgår ifrån dig själv och dina egna erfarenheter och upplevelser. Skriv en text där du svarar på följande frågor:**

1. Vad hade du för puls under träningspasset? Låg den inom intervallet för valt träningspass? Om inte, varför? Var det svårt att ha samma puls under träningspasset?
2. Bedöm din kondition i förhållande till din arbetspuls under träningspasset?
3. Beskriv dina egna upplevelser under träningspasset. Upplevde du att träningspasset var jobbigt, lätt, roligt, tråkigt? Varför tror du att du upplevde det så? Motivera.
4. Passar den här träningsformen dig? Varför eller varför inte?
5. Vilka är effekterna och användningsområden för valt träningspass? Vad händer i din kropp när du tränar på detta sätt?

I exempel 1 anges först och främst genrekategorin laborationsrapport. Det är dock inte klart hur skrivhandlingarna som knyts till denna genrekategori (beskriva och motivera) ska struktureras och om de alltså kan knytas till laborationsrapportens övergripande disposition där det till exempel är tydligt hur inledning, huvuddel och avslutning ska utformas.

I längre skrivuppgifter kopplade till kurserna Svenska och Svenska som andraspråk 1–3 används ofta skrivhandlingarna på ett tydligare sätt i relation till struktur. De fungerar sannolikt då som en stödstruktur för eleverna, där vissa skrivhandlingar används till inledningen, andra till huvuddelen och avslutningen.

## Exempel 2

*Skrivhandlingar med tydligt sammanhang, Svenska 3, program 2.*

### Arbetarlitteraturens betydelse

På 1930-talet fick arbetarlitteraturen sitt genombrott i Sverige. Även idag är arbetarlitteraturen en levande litterär tradition. Magnus Nilsson lyfter fram några aspekter av arbetarlitteraturens förtjänster och Michael Ekman recenserar Kristian Lundbergs självbiografiska roman *Yarden*. Varför ska man läsa dessa författare från så vitt skilda tider, och har de något gemensamt?

**Presentera** frågeställningen. **Beskriv** vilken roll arbetarlitteraturen har och vilka likheter och skillnader som finns mellan nu och då. Din beskrivning ska baseras på Nilssons och Ekmans texter. **Dra slutsatser** om vad arbetarlitteraturen har gemensamt över tid. Slutsatsen ska vara baserad på din beskrivning.

I exempel 2 erbjuds eleverna att skriva en text som kategoriseras som utredande text. I denna del av skrivuppgiften förekommer tre skrivhandlingar som kan knytas till särskilda delar i den föreslagna övergripande strukturen: presentera, beskriva och dra slutsatser, varav enbart de första två ingår i de skrivhandlingar som är särskilt relevanta i relation till vetenskapligt skrivande.

Oklarheter kan dock uppstå om lärare använder olika skrivhandlingar för en och samma typ av skrivande utan att detta synliggörs för eleverna, men också om en och samma skrivhandling förstås och definieras olika av olika lärare i olika ämneskurser utan att det synliggörs för eleverna. Hur lärare förstår och definierar olika skrivhandlingar är något som inte framkommer i vårt material då skrivhandlingarna sällan definieras eller förklaras. Att ange skrivhandlingar handlar om stöttning, men sådana definitioner eller förklaringar skulle ha inneburit en förstärkning av detta stöttningsverktyg i relation till eleverna.

Sammanfattningsvis skiljer sig användningen av skrivhandlingar i materialet väsentligt åt mellan olika program och olika kurser. Användningen av parallella skrivhandlingar inom samma uppgift är vanligt, vilket också är i linje med Skolverkets rekommendationer. Skrivhandlingarna tycks dock inte användas på ett medvetet sätt som hjälp för att definiera olika textdelar och de kan också få olika innebörd i olika uppgifter.

### Övriga stöttningsverktyg

De sex stöttningsverktyg vi har identifierat i skrivuppgifter och skrivstödande texter är: *bedömningsstöd*, *begreppsstöd*, *språkstöd*, *dispositionsstöd*, *textstöd* och *frågestöd*. Dessa stöttningsverktyg stöttar studenterna på olika sätt i relation till gymnasiearbetet. På en övergripande nivå används alla dessa stöttningsverktyg i varierande omfattning (se tabell 1, bilaga 1) och dessutom med stora skillnader mellan programmen. Sammantaget på alla program är frågestöd det vanligast förekommande stöttningsverktyget och språkstöd det minst vanliga. Bedömningsstöd är också vanligt förekommande på alla tre program liksom textstöd, fast i mindre utsträckning. Där-

Magnusson m.fl.

utöver skiljer det sig åt mellan de olika programmen avseende dispositionsstöd och begreppsstöd, som relativt sett används oftare på program 1.

En övergripande skillnad är också att det förekommer flest stötningsverktyg på program 1 och 2, medan väsentligt färre på program 3. Delvis kan denna skillnad bero på kurser som inte finns representerade i materialet, men inte enbart.

Det första stötningsverktyget är bedömningsstöd. Det är relativt vanligt att eleverna har tillgång till bedömningsstöd. Bedömningsstöd kan antingen innebära att lärarna anger vilka delar av Skolverkets kunskapskrav som bedöms utifrån skrivuppgiften, vilket här benämns centralt bedömningsstöd. Det förekommer också att läraren själv formulerat krav eller kriterier för att bedöma skrivuppgiften, vilket här benämns lokalt bedömningsstöd. Dessa lokala bedömningsstöd kan till exempel ha funktionen att förtydliga en skrivuppgifts innehåll samt att ge en mer specifik och kvalitativ förklaring till vad som krävs för att uppnå olika betygssteg.

I exempel 3 har eleverna fått ett lokalt bedömningsstöd i relation till en skrivuppgift som kategoriserats som en argumenterande text.

### Exempel 3

*Lokalt bedömningsstöd för argumenterande text, Samhällskunskap 1, program 1.*

Mål	Utmärkt	Bra	Godkänt
<b>Fakta</b> Ha kunskap om ideologiernas historiska bakgrund.  Visas i textens inledning och avslutning	Du beskriver <b>utförligt och nyanserat</b> ideologins historiska bakgrund. Du jämför dåtid och nutid.	Du beskriver <b>utförligt</b> ideologins historiska bakgrund.	Du beskriver <b>kortfattat</b> ideologins historiska bakgrund.
<b>Samhällsvetenskapliga verktyg</b> Förmåga att diskutera och argumentera och värdera andras åsikter.  Visas i textens huvuddel, argumentationen.	Tes och argument är väl underbyggda och övertygande. Du har väl valda, faktabaserade belegg för dina argument. Diskussion och eget ställningstagande är självständigt och slagkraftigt.	Tesen är tydlig. Argumenten är övertygande. Du har faktabaserade belegg för dina argument. Diskussion och eget ställningstagande är fylligt och intressant.	Tesen är någorlunda tydlig och argumenten stödjer den till viss del. Diskussion och eget ställningstagande är begripliga.
<b>Källhantering</b> Förmåga att välja referens och presentera den.	Du väljer ut källor som ger bra faktaunderlag och stöd till din argumentation samt utvecklar texten. Källa anges smidigt och korrekt. Källförteckning redovisas.	Du väljer ut källor som ger bra faktaunderlag och stöd till din argumentation. Källor anges i texten. Källförteckning redovisas.	Du gör hänvisningar till källor i din text. Källor anges i texten. Källförteckning redovisas.
<b>Presentationsform</b> Förmåga att på ett strukturerat sätt uttrycka kunskaper i samhällskunskap.	Texten är träffsaker, argumenterande samt följer den givna strukturen. Du visar att du kan förhålla dig självständigt i förhållande till källorna.	Texten är sammanhängande och argumenterande samt följer den givna strukturen.	Texten är sammanhängande och argumenterande samt följer delvis den givna strukturen.

Nästa steg:

Genom detta lokala bedömningsstöd tolkas kunskapsmålen i form av en matris där eleven stöttas i att den historiska bakgrunden till de ideologier som ämnesområdet handlar om ska beskrivas och att beskrivningen i skrivuppgiften kommer att värderas utifrån om den är *kortfattad*, *utförlig* eller *utförlig och nyanserad*. På samma sätt får eleverna veta att texten ska innehålla tes, argument och källor och hur detta innehåll kan värderas.

Det andra stöttningsverktyget är begreppsstöd. I det stöttningsverktyg som här benämns begreppsstöd inräknas de uppgifter då eleven uppmanas att infoga vissa givna ämnesbegrepp i en skrivuppgift, men också de uppgifter där de begrepp som eleverna uppmanas att använda förklaras eller definieras. Begreppsstöd finns i olika kurser i alla tre programmen. I exempel 4 erbjuds eleverna att skriva en text som kategoriseras som en retorisk analys.

#### Exempel 4

*Begreppsstöd för retorisk analys, Svenska 3, program 3.*

<p><b>Retoriska begrepp att använda aktivt:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Argument</li> <li>Ethos</li> <li>Logos</li> <li>Patos</li> <li>Talsituation</li> <li>Stilfigurer från sid 32-33 (använd 2-3 stycken)</li> <li>Disposition</li> <li>Talets syfte</li> <li>Talets delsyfte</li> <li>Värdeladdat ord</li> </ul>
---

Stöttningsverktyget ges här i form av en beskrivning av vilka begrepp som skall användas i den skrivna analysen: *argument*, *ethos*, *logos*, *patos*, *talsituation*, *stilfigurer*, *disposition*, *talets syfte*, *talets delsyfte*, *värdeladdat ord*. Avseende *stilfigurer*, anges sidor i läroboken där eleverna kan hitta en förklaring till begreppet, men till övriga begrepp får eleverna ingen skriftlig förklaring till hur begreppen definieras. Detta kan emellertid ha diskuterats under lektioner eller redovisats i annat material.

Det tredje stöttningsverktyget är språkstöd, och detta förekommer som stöttningsverktyg på alla program, dock relativt sällan och nästan enbart inom kurserna i svenska, svenska som andraspråk och engelska (med något undantag). Det kan handla om att eleverna har tillgång till listor med sammanhangsord, referatmarkörer och enkel grammatikhjälp. Detta stöttningsverktyg avser inte allmän språkundervisning utan avser den typ av språkstöd som är kopplat till och relaterat till en specifik skrivuppgift eller genre. I exempel 5 erbjuds eleverna språkstöttnings i form av ett särskilt utdelat dokument i anslutning till att de skriver det som kategoriseras som litteratur- och retorikanalyser.

Magnusson m.fl.

## Exempel 5

*Språkstöttning, Svenska 3, program 1.*

### Språk

Skiljetecken (interpunktion). Använder du skiljetecken för att underlätta läsningen? Kommatecken för en mindre paus och punkt för en större? Börjar alla meningar med stor bokstav?

Har du särskrivit ord som hör ihop? Skriv hellre ihop än isär.

Skiljer du på de och dem?

Använd regeln de kan ersättas med jag, dem kan ersättas med mig för att se att du har gjort rätt.

Var eller vart?

Kontrollera din text, var används vid befintlig plats, vart används vid riktning.

Var bor du? Vart är vi på väg?

Använder du ord som utav, ty, eller andra ord som skapar stilbrott? Sök ett tydligt språk. Hitta synonymer!

Innehåller din text många så eller detta? Rensa och skriv om!

T ex: Detta citat -> citatet

Har du skrivit Även fast någonstans? Ändra till Trots att, Fastän eller Även om.

Se upp med vanliga fraser som "I dagens samhälle..."

### Språklig fördjupning

Är meningenslängden varierad? Bör du förkorta vissa meningar och förlänga andra?

Vilka ordklasser förekommer i texten? Kan du göra din text mer informationstät och mindre pratig med hjälp av substantiv?

Förekommer satsradning? Sätt punkt och/eller använd bindeord.

Använder du ett någorlunda avancerat språk? Specifika (ev. litteraturvetenskapliga eller retoriska) begrepp? Har du hittat synonymer till alltför vardagliga eller generella ord?

Använder du sambandsmarkörer? Se nedan:

Textens röda tråd lyfter du fram med hjälp av: för det första, för det andra, dessutom, vidare, ytterligare, nästa, därutöver, slutligen.

Tidsordning visar du med: först, sedan, så småningom, samtidigt, senare, före, efter, till sist.

Jämförelser och motsatser: men, däremot, ändå, i stället för, till skillnad från, å ena sidan – å andra sidan, fördelarna med, nackdelarna med, på samma sätt.

Exempel signalerar du med: till exempel, såsom, bland annat, det vill säga, närmare bestämt, i synnerhet.

Orsak och verkan: därför, på grund av, eftersom, alltså, anledningen är, följden blir, resultatet blir.

Inför detta skrivande får eleverna språklig stöttning i form av en sorts checklista med språkliga särdrag och vanliga felaktigheter som eleverna kan bearbeta sin text utifrån, till exempel särskrivning, "många så", stilbrott som eleverna ska undvika, varierad meningenslängd och sambandsmarkörer som eleverna ska använda sig av. Här finns också exempel. Efter att en fråga till eleven ställs om sambandsmarkörer används, ges också exempel på sambandsmarkörer: *för det första, för det andra, vidare*. I denna språkliga checklista finns allmänna språkdrag som gäller oavsett genre, men också mer genretypiska drag i form av sambandsmarkörer och undvikandet av utfyllnadsord som "så". Även om inte detta skrivs fram explicit är just dessa språkdrag relaterade till formellt, och möjligen också vetenskapligt, språk i första hand.



Det fjärde stötningsverktyget är dispositionsstöd. Många lärare stöttar eleverna genom det som vi kallar dispositionsstöd, och som förekommer i olika former och omfattning i många kurser i programmen. Dispositionsstöd rör vilka textdelar som skall finnas med i en skrivuppgift, i vilken ordning de skall placeras och ofta även vilka rubriker eller underrubriker som ska användas. Det kan förekomma i själva skrivuppgiften, eller i separata textmallar, där det ofta finns en disposition med rubriker inskrivna. I vissa fall förekommer enbart rubriker som eleverna skall utgå ifrån för att ge struktur åt sin text, ibland förekommer även kortare eller längre förklaringar av vad som skall skrivas in under olika rubriker. I exempel 6 är skrivuppgiften inte kategoriserad överhuvudtaget, men i denna förekommer dispositionsstöd på olika nivåer.

### Exempel 6

*Dispositionsstöd på olika nivåer, Samhällskunskap 1b, program 1.*

**Checklista**

**Dessa delar ska finnas med i ditt arbete:**

- Inledning
- Huvudinnehåll/resultatdel
- Avslutande diskussion
- Källkritik
- Källförteckning

I **inledningen** ska du *presentera* vad texten ska handla om. Här visar du vilket *perspektiv* du utgår från och du *anger din frågeställning* som du ska utreda. Här skriver du också vilken metod du använt och varför den var mest lämplig.

**Huvudinnehåll**, här *reder du ut* din fråga. Du ger *exempel* på mänskliga rättigheter, hur de uppstått och hur de fungerar i samhället. Du *anger orsaker och konsekvenser* till den fråga du utreder med hjälp av historiskt och nutida perspektiv. Här är det viktigt att du *sammanställer fakta från olika källor* och att du gör *källhänvisningar* löpande genom texten. Det räcker inte att sammanställa källorna i en källförteckning!

**Avslutande diskussion** *sammanfattar* du vad du kommit fram till och *drar slutsatser* av det. Diskussionen ska vara kopplad till syfte och frågeställning.

Du har använt dig av olika källor. I avsnittet **källkritik** ska du *resonera* om källornas tillförlitlighet (vem står bakom?, vem riktas det till?, aktualitet osv.) och visa att du förstår att det finns olika typer av källor. Du kan resonera om hur du har använt dig av källorna och hur de har påverkat resultatet.

Sist ska du samla alla källor i en **källförteckning**.

I exemplet presenteras först en översikt över de textdelar som skall ingå i texten: *inledning, huvudinnehåll/resultatdel, avslutande diskussion, källkritik och källförteckning*. Därefter presenteras förklaringar till vad som skall formuleras i dessa textdelar och hur de hänger ihop med och skall återkoppla till varandra.

Ytterligare en vanligt förekommande variant på dispositionsstöd är exempelmeningar. Dessa utgörs av inledningar på meningar som eleverna sedan kan utgå ifrån när de skriver under respektive rubrik. I exempel 7 förekommer sådana exempelmeningar.

Magnusson m.fl.

## Exempel 7

*Exempelmeningar, Engelska 5, program 2.*

<p><b>Opening</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dear Sir or Madam, / To <b>whom</b> it may concern,</li> <li>• I am writing to express my disappointment with/dissatisfaction with the service I received in...</li> <li>• I would like <b>to lodge</b> a formal complaint against your company for the reasons outlined below:</li> <li>• I feel <b>compelled</b> to write to you in order to describe the....</li> </ul>
---

I exempel 7 anges att eleverna ska skriva utifrån genrekategorin *brev*. Eleverna erbjuds här dispositionsstöd i form av påbörjade exempelmeningar som de kan använda för att strukturera inledningen till sitt brev. I uppgiften anges även exempelmeningar för övriga delar av brevet. Genom att använda dessa meningsfragment får eleverna hjälp med dispositionen och med att formulera övergångarna i texten språkligt.

Det femte stötningsverktyget är textstöd. Det förekommer att lärarna använder textstöd som stötningsverktyg, som en sorts heltext-modellering av vad som krävs. Detta förekommer i alla program. Denna typ av textstöd kallas ofta exempeltexter och dessa exempeltexters funktion är att visa hur en text som är formulerad enligt skrivuppgiftens instruktion kan se ut, till exempel avseende stil, språk och disposition. Dessa textstöd kan vara hämtade från läroböcker, artiklar eller annat tidigare publicerat material, men de kan också vara skrivna av läraren.

Antingen erbjuds eleverna exempeltexten ifråga utan ytterligare information, eller också markeras olika textdrag och kompletteras med förklaringar och metaspråkliga begrepp. Ett exempel på detta är en uppgift i en historia-kurs där eleverna skall skriva en rapport där de besvarar en historisk frågeställning med hjälp av historiska förstahandskällor. Eleverna får en exempeltext som besvarar en fråga liknande den som ska besvaras i skrivuppgiften, avseende stil, disposition och innehåll. En svårighet för eleverna i denna uppgift är att referera och hänvisa till källorna för att bevisa sina slutsatser. Detta markeras också i exempeltexten. Eleverna har dessutom fått ytterligare stötningsredskap i form av exempelmeningar, vilka också markeras i exempeltexten. Genom detta stötts eleverna i hur frågorna kan integreras i en heltext.

I något fall har exempeltexten formulerats av läraren och eleverna tillsammans under lektionstid. I dessa fall får textstödet inte enbart funktionen av mall och förebild, utan eleverna ges också en möjlighet att tillsammans delta i den process som leder fram till en färdig text av den typ som efterfrågats.

Det sjätte stötningsverktyget är frågestöd och det är det vanligaste stötningsverktyget som lärarna använder, där lärarna erbjuder skriftligt formulerade frågor som eleverna förväntas besvara och som då leder eleverna rätt när de författar sina texter. Det kan handla om perspektiv eller typ av ämnesinnehåll som framkommer genom frågorna. Frågor som stötningsverktyg är vanligt i många olika ämnen på alla gymnasieprogrammen. I exempel 8 har eleverna fått en skrivuppgift som benämns både som en *inlämningsuppgift* och *utredande text*.

### Exempel 8

*Frågeställningar som stödstruktur, Historia 1, program 2.*

**c. Undersök *Bilden av historien* utifrån ett klassperspektiv.**

Syfte:

Att ta reda på om läroboken i första hand beskriver det som att det är personer som är fattiga, medelklass eller rika som driver på och/eller som tjänar på den franska revolutionen.

Frågeställningar:

Är det i första hand fattiga, medelklass eller rika som beskrivs som pådrivande i revolutionen?

Är det i första hand fattiga, medelklass eller rika som beskrivs som att de tjänar på revolutionen?

Välj att reda ut en eller bägge frågorna.

I exempel 8 anges att eleverna skall undersöka sin lärobok utifrån ett av tre föreslagna perspektiv. I exemplet förekommer frågeställningar som i sin utformning fungerar som stödstruktur när eleverna undersöker boken utifrån ett klassperspektiv. I ovanstående exempel får eleverna stöttning i form av frågor och senare i dokumentet förklaras att de skall besvaras under avsnittet Resultat. I det här fallet knyts således frågestödet till dispositionsstödet.

### ***Stöttningsverktyg i relation till gymnasiearbetets krav***

I Skolverkets introduktionstext till Gymnasiearbetskursen (2012) anges ett antal punkter som kan användas för bedömning av de texter som produceras. I ett andra analyssteg relateras här stöttningsverktygen till dessa punkter, framför allt de punkter som syftar till bedömning av den skriftliga produktionen (se tabell 2, bilaga 2).

Resultaten visar att studenterna i samtliga tre program får träna på de olika färdigheterna och förmågorna som krävs i gymnasiearbetet, men i väldigt olika omfattning och på olika sätt.

En mer övergripande färdighet som anges i Skolverkets introduktionsmaterial till kursen Gymnasiearbete är att resultatet ska presenteras i en rapport ”som uppfyller genrens grundläggande krav på språkriktighet och formell struktur”. Denna färdighet innebär att eleven ska ha skrivit fullständiga rapporter som i sin språkdräkt och disposition sammanfaller med Gymnasiearbetets. Avseende denna färdighet skiljer sig programmen åt väsentligt. I program 2 har eleverna vid fler än 10 tillfällen arbetat med den här typen av skrivuppgifter innan gymnasiearbetet (PM, utredande texter, uppsatser), och i tre av dessa har de också skrivit rapporter. De har också fått tillgång till en mängd andra stöttningsverktyg. Många av dessa stöttningsverktyg förekommer i en manual för rapportskrivande, som används på flera kurser i dessa två program. I de andra två programmen skrivs inga rapporter utöver gymnasiearbetet och enstaka labbrapport i de ämnen som ingår i studien. Även om alla elever alltså har

Magnusson m.fl.

fått stöd i att skriva rapporter är det alltså stor skillnad på hur många gånger de har fått öva och det är även skillnad på vilket stöd de har fått ta del av, där program 3 har lägst antal stötningsverktyg.

Eleverna får mycket övning i att "Kritiskt värdera och förhålla sig självständigt till valda källor". Det har eleverna fått öva på i 19 (program 1, SA), 12 (program 2, EK) respektive 7 (program 3, NA) skrivuppgifter på de olika programmen. Det är också i samband med övning av denna färdighet som flest andra stötningsverktyg förekommit. Här skiljer sig dock resultaten åt väsentligt mellan de olika programmen då program 2 erbjuder en stor mängd olika stötningsverktyg medan de andra erbjuder långt färre.

En annan färdighet som eleverna får mycket stöd i är att kunna "Använda teorier, modeller och metoder", då de får öva på detta i samband med 12 (program 1, SA), 7 (program 2, EK) respektive 9 (program 3, NA) olika skrivuppgifter i de tre olika programmen. Även här finns det stora skillnader mellan antalet andra stötningsverktyg som erbjuds, men skillnaden är inte lika markant. Slutligen har eleverna också fått mycket övning i att "använda relevanta begrepp". Denna färdighet har eleverna fått möjlighet att öva på i 9, 7 respektive 8 skrivuppgifter. Antalet andra stötningsverktyg varierar även här något utan att vara markant.

Mindre övning får eleverna i att "formulera och avgränsa frågeställningar", vilket förekommer i 2, 3 respektive 2 skrivuppgifter. Eleverna erbjuds också ytterst få stötningsverktyg när de skall göra detta. Även avseende att "värdera och dra slutsatser om sina resultat utifrån val av metod och källor samt utifrån egna arbetsmetoder" får eleverna relativt sett få övningstillfällen, nämligen i 5, 5 respektive 7 skrivuppgifter. Även här är de andra stötningsverktygen få. Värt att notera är emellertid att eleverna erbjuds att öva dessa färdigheter inom ramen för genren rapport, vilket är relevant för deras övning inför gymnasiearbetet.

De olika typer av andra stötningsverktyg som sammantaget är vanligast förekommande i relation till gymnasiearbetets färdigheter och förmågor är textstöd, frågestöd och bedömningsstöd. Även dispositionsstöd är vanligt förekommande men då nästan uteslutande på program 2, som i stor utsträckning använder sig av gemensamma rapportmallar som fungerar som dispositionsstöd i samband med övning av alla färdigheter. Användningen av andra stötningsverktyg är något som skiljer de olika programmen åt, där program 2 utmärker sig även här med långt fler stötningsverktyg.

## Diskussion och didaktiska implikationer

Undersökningens syfte är att undersöka hur elever förbereds för skrivandet av ett vetenskapligt inriktat gymnasiearbete under sin gymnasietid, genom mesostöttnings i form av stötningsverktyg i skrivuppgifter i olika ämnen. Våra resultat kan precis som Melzers resultat beskrivas som både "disheartening" och "encouraging" (2014, s. 5). Många av de skrivuppgifter som Melzer undersökte var vaga och bristfälliga, samtidigt som det också fanns exempel på explicita skrivuppgifter i olika relevanta genrer. I den här undersökningen förbereds eleverna för en del av det som krävs i gymnasiearbetet, men inte allt och inte alltid på ett explicit sätt. Ur ett academic literacies-perspektiv tyder alltså resultaten hur eleverna i undervisningskontexten

för skrivandet erbjuds explicit stöd, men enbart för vissa aspekter av vetenskapligt skrivande. Eleverna skrev relativt sett få heltexter som stöttar inför gymnasiearbetet i de gymnasiegemensamma kurser som har undersökts. Att skriva fler heltexter hade hjälpt eleverna med träning inför gymnasiearbetet, men samtidigt skrev eleverna heltexter i genrer som är relevanta för gymnasiearbetet, till exempel rapport, PM och utredande text, och de fick också visst stöd i detta. Kategoriseringarna i genrer och skrivhandlingar kan ha gett visst stöd genom att eleverna erbjöds att skriva rapporter och utredande texter, som till viss del liknar gymnasiearbetet, och genom att det finns dispositionsstöd och övriga stötningsverktyg som knyter genrekategorierna till ett särskilt innehåll. Här är det dock värt att påminna om att det enbart är gymnasiegemensamma kurser som har undersökts, och att resultatet hade kunnat se anorlunda ut om även specialiserings- och fördjupningskurser hade undersökts.

### ***Likvärdighet***

Resultaten öppnar dock för en diskussion om likvärdighet mellan olika skolor och program. I materialet framkommer skillnader mellan gymnasieprogrammen där elevgrupperna erbjuds olika mycket skrivande och stöttning i de kurser som har undersökts. På Naturvetenskapsprogrammet på den ena skolan erbjöds genomgående färre heltexter att skriva och färre stötningsverktyg utifrån vad som framkommer i materialet. På Ekonomiprogrammet, som är förlagt till den andra skolan i undersökningen, förekom rapportgenren oftare. Det finns därutöver en viss logik bakom att en och samma rapportmall återkom vid flera tillfällen under utbildningen på just denna skola där lärarna har genomgått en större fortbildningssatsning med syftet att stärka lärarnas medvetenhet om just skrivhandlingar och rapportskrivande. Som ett led i detta utvecklades en rapportmall utifrån ramarna för gymnasiearbetet, och flera lärare har använt denna i olika kurser. I de två andra programmen på den andra skolan fanns ingen sådan gemensam utgångspunkt att anknyta till, vilket kan förklara att systematiken uteblev. Att just rapportgenren har en särskild relevans i relation till gymnasiearbetet, framgår inte minst i Skolverkets instruktionsmaterial (2012), vilket innebär att det är logiskt att ge just denna genrekategori utrymme i gymnasieprogrammen. I alla programmen fick eleverna skriva rapporter inom ramen för de undersökta ämnena, men det är alltså endast på Ekonomiprogrammet som det fanns en tydlig mall för detta, och det är endast där som rapportgenren återkommer vid flera tillfällen under utbildningen. Sammantaget indikerar dessa variationer att eleverna förbereds olika mycket för gymnasiearbetet, vilket då innebär att eleverna inte får likvärdiga förutsättningar.

### ***Oklarhet och spretighet***

Det fanns också sådant i skrivuppgifterna som sannolikt kan upplevas som oklart från ett elevperspektiv. Det handlar både om avsaknad av kategoriseringar och explicit stöd, men också om kategoriseringar och explicit stöd som leder åt olika håll. En skrivuppgift som inte alls kategoriseras kan upplevas som oklar genom att eleven inte vet vad som förväntas. Det fanns ett antal sådana skrivuppgifter i alla tre gymna-

Magnusson m.fl.

sieprogrammen. En skrivuppgift som på olika ställen kategoriseras på olika sätt kan också upplevas oklar, vilket också förekom i programmen. Olika genrekategorier som används om en och samma skrivuppgift kan aktualisera olika förväntningar, och också skapa osäkerhet angående vad som avses. Elever kan också uppleva oklarhet och osäkerhet genom ospecifika genrekategorier som inlämningsuppgift och skrivuppgift, som inte ger någon vägledning angående vad det är för skrivande som avses.

Samma spretighet och otydlighet fanns när det gäller skrivhandlingar. Även om våra resultat visar att eleverna har givits möjlighet att träna på samtliga skrivhandlingar som är relevanta i relation till gymnasiearbetet, är det inte säkert att eleverna var medvetna om detta om olika benämningar har använts utan systematik. Även i Magnussons (2019) analyser av läromedel framkommer att såväl textaktiviteter (jfr skrivhandlingar) som genrer används på ett osystematiskt sätt, men att detta inte är överraskande då inte heller Skolverkets styrdokument eller läromedel är systematiska i detta avseende. Bristande systematik och otydlighet indikerar sammanfattningsvis att eleverna fick mindre stöttning genom kategoriseringen av skrivuppgifter än vad som skulle vara möjligt.

Skrivuppgifter och skrivstödande texter var ofta uppdelade i olika dokument och mappar på studiewebbarna, vilket för en elev sannolikt upplevs som spretigt och svårt när det gäller att få en överblick eller helhetsbild. En skrivuppgift i ett enskilt dokument hade till exempel fått efterföljande kompletterande instruktioner i notiser på kurswebben, och därutöver hade ytterligare dokument med stötningsverktyg publicerats på kurswebben. Särskilt svårt kan det upplevas när materialet sprids på olika digitala platser. Har material med stötningsverktyg dessutom delats ut i klassrummet i pappersformat eller om det dessutom har förekommit stötningsverktyg i läromedlen, har helheten och överblicken blivit än mer spretig.

Det finns alltså sammanfattningsvis mycket som kan skapa otydlighet och oklarhet för en elevgrupp, men som samtidigt med enkla medel skulle kunna åtgärdas. Utifrån ett academic literacies-perspektiv skulle elevernas skrivande utvecklas genom sådana åtgärder.

### ***Explicitgörande metaspråk***

Didaktisk forskning betonar ofta vikten av att explicitgöra krav och strategier för att alla elever ska ha chans att lära sig (jfr Borman, 2003, Holten Kvistad & Smemo, 2015). I vår undersökning är det tydligt att det i många kurser förekom ett explicit förhållningssätt i undervisningsunderlagen, men att det explicita då enbart rörde vissa aspekter, och att det inte var utformat på ett systematiskt sätt annat än undantagsvis. Den gemensamma mallen för rapportskrivande som användes i flera olika kurser i ett av programmen är ett exempel på ett relativt heltäckande explicit stöd som också användes i flera olika ämneskurser, medan spretigheten i hur genrekategorier och skrivhandlingar användes är exempel på ett icke-systematiskt explicit stöd.

I materialet kan två nivåer av explicitgörande identifieras. På en första nivå omnämns genrer, skrivhandlingar, dispositionskategorier och så vidare. På denna nivå gavs en riktning och ett övergripande stöd som en elev med viss förförståelse kan

ha stor nytta av. Det kan hjälpa eleverna att se det större sammanhanget där texter och skrivande knyts samman med andra texter och annat skrivande och där förförståelse och erfarenhet då kan användas mer effektivt. När den text eleverna skriver kategoriseras som en argumenterande text kan eleverna aktivera tidigare kunskaper när de återigen ställs inför en argumenterande text i nästa årskurs. Eleverna kan till exempel alltså ha tränat sig i att skriva i olika genrer och skrivhandlingar, men om det inte kategoriserats alls eller om det har kategoriserats med olika begrepp blir de inte medvetna om detta.

På en andra nivå av explicitgörande förklaras eller illustreras det mer specifikt vad olika stötningsverktyg och verktyg innebär och hur eleverna ska tänka och göra när de skriver sina texter. I en skrivuppgift angavs explicit på en första nivå att eleverna skulle skriva en argumenterande text och på en andra nivå förklarades och exemplifierades vilken disposition och vilka språkliga drag som var utmärkande för denna typ av text. I många fall saknades dock denna andra nivå, vilket ställde ganska höga krav på elevernas förförståelse och förmåga att kunna ta till sig stötningsverktyg. I vårt material finns mer explicitgörande på den första nivån, men i relation till vetenskapligt skrivande skulle kanske eleverna ha haft nytta av mer explicitgörande även på nivå två.

I vårt material finns slutligen ingen explicit diskussion om vetenskaplighet i något sammanhang och ingen explicit koppling till det kommande vetenskapligt inriktade gymnasiearbetet. Detta kan sannolikt förklaras med den osäkerhet hos lärarna som Ohlsson identifierade (2016), den osäkerhet som gäller det vetenskapliga skrivandet och hur detta skrivande ska undervisas om.

Explicit undervisning relateras ofta till färdighetsträning och formaspekter. I Skolverket (2018) betonas att det är alla ämneslärares uppgift att "färdighetsträna" eleverna, där "det viktiga är att läraren är medveten om att det inte är enbart innehållet i uppgiften som ska fram, utan också [att] textens form och språk har betydelse för elevernas språkliga utveckling" (s. 9). Vissa former av stötningsverktyg i relation till form återkommer ofta och regelbundet i vårt material, medan stötningsverktyg i relation till språk förekommer sällan eller aldrig. Eleverna fick alltså mycket stöd i att strukturera texter, men mer sällan stöd i vilket språkbruk som krävs och hur texter språkligt kan se ut och skilja sig åt. Att stötningsverktyget språkstöd var ovanligt ligger i linje med annan forskning om skrivuppgifter i skolkontext (jfr Magnusson, 2019), och kan relateras till att det i vissa avseenden verkade saknas ett gemensamt metaspråk för att beskriva texter och skrivande på, vilket gör att eleverna fick svårt att veta vad som krävdes i olika ämnen och kurser, och hur kraven skiljde sig åt.

### ***En utvecklingspotential***

I både Ohlssons (2016) och Eklöf och Kullenbergs (2017) studie har det framkommit att lärare uppfattar det vetenskapligt präglade arbetet på gymnasiet på olika sätt, och att lärarna känner sig osäkra på hur de ska arbeta med och hantera gymnasiearbetet. I denna studie stärks denna bild genom identifierande av otydligheter och spretigheter i skrivuppgifterna, men den synliggör också en utvecklingspotential. Genom

Magnusson m.fl.

den här studien har vi identifierat ett antal områden där lärargrupper och skolor med relativt enkla medel kan utveckla och samordna sitt arbete och explicitgöra olika former av vetenskaplighet.

Framför allt handlar det om utvecklandet av en gemensam uppgiftsdesign som återkommande skulle kunna användas när eleverna förväntas producera längre skrivuppgifter och som skulle kunna bestå av en uppsättning likartade stötningsverktyg; genrekategorier, skrivhandlingar och övriga stötningsverktyg. Med en gemensam uppgiftsdesign skulle det vara möjligt att samordna de olika kurserna på respektive program för att möjliggöra en systematik och en skrivprogression där skrivkunskande skulle kunna överföras mellan kurser. En sådan gemensam uppgiftsdesign skulle möjliggöra metadiskussioner runt skrivande, där generella skrivnormer och skrivstrategier skulle kunna synliggöras, men också skillnader i skrivnormer mellan olika ämnesmiljöer. Utifrån ett academic literacies-perspektiv (jfr Lea & Street, 2000, Lillis & Scott, 2007) är just skillnader i sociala och institutionella praktiker särskilt relevanta, där en och samma skrivhandling kan innebära olika saker och där olika stötningsverktyg är relevanta på olika sätt i olika kontexter. Detta är inte minst relevant när det gäller ämnesskrivande i olika ämnesdiscipliner (jfr Shanahan & Shanahan, 2008). En tydligare samordning och ett tydligare gemensamt metaspråk skulle kunna synliggöra både likheter och skillnader, och genom detta stötta eleverna mer. Detta är utgångspunkten i det utvecklingsarbete som vi planerar att genomföra de närmsta två åren, som bygger vidare på denna undersökning.

## Referenser

- Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. [Doktorshandling, Göteborgs universitet].
- Berge, K. L. & Thygesen, R. (2014). Skrivande som grundläggande färdighet: förståelse, bedömning och undervisning. I G. Skar & M. Tengberg (Red.), *Bedömning i svenskämnet* (s. 63–87). Natur och Kultur.
- Borgström, E. (2014). *Skrivbedömning: Uppgifter, texter och bedömningsanvisningar i svenskämnets nationella prov*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T. & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125–230.
- Calissendorff, M. & Ståhle, Y. (2021). Gymnasielärares uppfattningar av kvalitet i gymnasiearbetet. *Utbildning & Lärande*, 15(1), 50–67.
- Eklöf, A. & Kullenberg, T. (2017). "Det är bra att hon liksom har suttit och liksom verkligen kollat oss": Gymnasieelevers tal om självständigt arbete. Presenterat vid Forskningsinternat, Åhus Seaside, den 13 juni 2017.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6–30.
- Holmberg, P. (2010). Text, språk och lärande. Introduktion till genrepedagogik. I M. Olofsson (Red.), *Symposium 2009: genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholms universitets förlag.



- Holten Kvistad, A. & Smemo, H. (2015). Den gode skriveoppgaven? En studie av fel-  
lestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet. I H. Otnes (Red.), *Å  
invitere elever til skrivning: ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 221–242). Fag-  
bokforlaget.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (2000). Student writing and staff feedback in higher educa-  
tion: An academic literacies approach. In M. R. Lea & B. Stierer. (Red.), *Student  
writing in higher education. New contexts* (s. 32–46). Open University Press.
- Ledin, P. (1999). *Texter och textslag: en teoretisk diskussion. Rapport nr 27 från pro-  
jektet Svensk sakprosa*. Lunds universitet.
- Ledin, P. (2000). *Veckopressens historia: del II*. Lunds universitet.
- Ledin, P. (2006). *Projektansökan för projektet Textaktiviteter och kunskapsutveckling  
i skolan*. Örebro universitet.
- Lillis, T. & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of episte-  
mology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5–32. [https://  
doi.org/10.1558/japl.v4i1.5](https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5).
- Magnusson, J. (2019). Läroboken och det diskursiva skrivandet: genrer, tekstaktivi-  
ter och medierande redskap i läromedel för årskurs 1–3. *Forskning om undervis-  
ning och lärande*, 2(7), 67–94.
- Melzer, D. (2014). *Assignments across the curriculum: A national study of college writ-  
ing*. University Press of Colorado.
- Ohlsson, A. (2023). *Får man synas i teksten? En fallstudie om hur gymnasieelever ska-  
par mening om vetenskaplig text*. [Licentiatuppsats, Stockholms universitet].
- Ohlsson, A. (2016). *Lärares konstruktion av den "vetenskapliga texttypen". En inter-  
vjustudie av svensklärare på gymnasiet*. Stockholms universitet.
- Otnes, H. (2015). *Å invitere elever til skrivning: ulike perspektiver på skriveoppgaver*.  
Fagbokforlaget.
- Polias, J. (2016). *Apprenticing students into science: Doing, talking & writing scientifi-  
cally*. Lexis education.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents:  
Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59.  
<https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>.
- Skjelbred, D. (2008). Skrivning i læremidler på småskoletrinnet. I R. T. Lorentzen & J.  
Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 169–190). Universitetsforlaget.
- Skolverket (2012). *Gymnasiearbeite – introduktionstext*. [https://www.skolverket.se/do  
wnload/18.49f081e1610d8875002f93/1517837981645/Introduktionstext%20ogymna-  
siesarbetet%20ohögskoleförberedande.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.49f081e1610d8875002f93/1517837981645/Introduktionstext%20ogymna-<br/>siesarbetet%20ohögskoleförberedande.pdf)
- Skolverket (2018). *Att läsa och skriva text av vetenskaplig karaktär. Del 2: Språkliga  
strukturer i vetenskaplig text*. [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/  
api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasie-  
skola/013\\_lasa\\_skriva\\_vetenskaplig\\_text/del\\_02/Material/Flik/Del\\_02\\_Momen-  
tA/Artiklar/M13\\_GY\\_02A\\_01\\_sprak.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/<br/>api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasie-<br/>skola/013_lasa_skriva_vetenskaplig_text/del_02/Material/Flik/Del_02_Momen-<br/>tA/Artiklar/M13_GY_02A_01_sprak.docx).
- Skolinspektionen (2015). *Alla redo för högskolan? En granskning av gymnasiearbetets  
rapporter och genomförande 2014*. (Kvalitetsgranskning 2015:7). Skolinspektionen.

Magnusson m.fl.

- Staaaf, P. (2015). *Som man frågar får man svar: Andraspråksstudenter möter lärares krav i hemtentor*. [Licentiatuppsats, Linnéuniversitetet].
- Stähle, Y., Svärden Åberg, E. & Calissendorff, M. (2019). Gymnasiearbetet – och dess utmaningar för handledande lärare. I Y. Stähle, M. Waermö & V. Lindberg (Red.), *Att utveckla forskningsbaserad undervisning: analyser, utmaningar och exempel* (s. 289–308). Natur och kultur
- Svärden Åberg, E., Calissendorff, M. & Stähle, Y. (2018). Förberedd för högskolestudier?: En studie av hur ”vetenskapligt grundat arbetssätt” tar skriftspråklig form i svenska gymnasiearbeten inom samhällsvetenskapsprogrammet. *Utbildning & Lärande*, 12(2), 7–23.
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational psychology review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>.
- Vetenskapsrådet (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. [https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf).
- Wood, D., Bruner, J. C. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2) 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.  
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS



Magnusson m.fl.

<b>Nk 1b/ Bi1</b>	Ingen heltext	Ingen heltext	Ingen heltext	Ingen heltext	Ingen heltext	Ingen heltext	1. Laborsrapport	1. -	1. -
<b>Re 1</b>	1. - 2. - 3. Uppgift 4. Uppgift 5. Uppgift	1. Argumentera 2. - 3. Argumentera 4. Resonera 5. Argumentera	1. Text Frågest. 2. Frågest. 3. Begrepp Disposition Text 4. Frågest. Bedömning 5. Frågest. Bedömning	1. Hemuppgift Fördjupningsuppgift Uppgift	1. Redogöra Analysera Beskriva Argumentera	1. Bedömning	1. - 2. Textanalys 3. Uppgift 4. Bildanalys	1. Analysera Argumentera 2. Analysera Förklara 3. Förklara Argumentera Resonera 4. Diskutera Analysera	1. - 2. Text Begrepp Disposition 3. Frågest. 4. Frågest.
<b>Sh 1b</b>	1. Argumenterande text 2. Utredande text	1. Argumentera Presentera Beskriva 2. Beskriva Förklara Diskutera Analysera Referera	1. Begrepp Bedömning. Disposition Text Språk 2. Begrepp Bedömning Disposition Text Språk	1. Prov Examination 2. Rapport	1. Redogöra Förklara Diskutera Analysera 2. Redogöra Förklara Analysera Diskutera Beskriva Presentera	1. Disposition Frågest. Bedömning Text 2. Text Disposition Frågest.	1. -	1. Redogöra Förklara Resonera	1. Text Begrepp
<b>Sv 1</b>	1. Utredande text	1. Referera Diskutera	1. Begrepp Bedömning Disposition Text Frågest. Språk	1. Brev	1. Argumentera Presentera Förklara	1. Disposition Frågest.	Avböjt medverkan	Avböjt medverkan	Avböjt medverkan
<b>Sv 2</b>	1. Argumenterande text 2. Litteraturanalys	1. Presentera Argumentera 2. Presentera Förklara	1. Begrepp Bedömning Disposition Text Frågest. Språk 2. Begrepp Bedömning Disposition Text Frågest. Språk	1. Utredande text	1. Redogöra	1. Disposition Språk	Avböjt medverkan	Avböjt medverkan	Avböjt medverkan
<b>Sv 3</b>	1. PM 2. PM 3. Retorikanalys	1. Presentera Beskriva 2. Presentera Beskriva 3. Analysera	1. Begrepp Bedömning Disposition Text Frågest. Språk 2. Begrepp Bedömning. Disposition Text Frågest. Språk 3. Begrepp Bedömning Disposition Text Frågest. Språk	1. Litterär analys 2. Litterär analys Utredande text 3. PM Utredande text 4. PM 5. Retorisk analys	1. Referera Presentera Diskutera Analysera 3. Presentera Analysera Beskriva 4. Presentera Analysera Beskriva 5. Analysera	1. Begrepp Disposition Bedömning Text 2. Frågest. Disposition Begrepp Bedömning 3. Text Disposition Språk 4. - 5. Begrepp Bedömning Text	Avböjt medverkan	Avböjt medverkan	Avböjt medverkan
<b>SvA 1</b>	1. Reportage	1. Presentera 2. Argumentera 3.	1. - 2. - 3. Disposition	1. Uppsats 2. Utredande	1. Beskriva Återberätta Resonera Presentera	1. Disposition Frågest. Text	1. Reportage 2.	1. Presentera 2.	1. - 2. - 3. Disposition Språk

	2. Debattartikel 3. Argumenterande text	Referera Argumentera	Språk Begrepp	Argumenterande text Reflekterande text 3. Utredande text	2. Beskriva Resonera Presentera Återberätta 3. Beskriva Resonera Förklara Utreda Analysera Referera Diskutera	2. Disposition Frågest. Text 3. Begrepp Disposition Text Frågest. Språk	Debattartikel 3. Argumenterande text	Argumentera 3. Argumentera Referera	Begrepp
<b>SvA 2</b>	1. Utredande text 2. Utredande text	1. Redogöra Beskriva Berätta 2. Presentera referera	1. Text Bedömning Disposition Språk 2. Text Disposition Bedömning Språk	1. Utredande text 2. Utredande text	1. Resonera Förklara 2. Resonera förklara	1. Bedömning Text 2. Begrepp Språk	1. Utredande text 2. Utredande text	1. Redogöra Beskriva Berätta 2. Presentera Referera	1. Text Bedömning Disposition Språk 2. Disposition Bedömning Text Språk
<b>SvA 3</b>	1. Brev 2. Novell-analys	1. Förklara 2. Analysera	1. Text Språk 2. Frågest. Begrepp Bedömning Text	1. Litteratur-analys 2. PM 3. PM 4. PM	1. Analysera Presentera Referera 2. Analysera Presentera Beskriva 3. Analysera Presentera Beskriva 4. Analysera Presentera Beskriva	1. Disposition Bedömning 2. Disposition Språk Text Frågest. 3. Text 4. -	1. Brev 2. Novell-analys	1. Förklara 2. Analysera	1. Text Språk 2. Frågest. Begrepp Bedömning Text

*Not.* Av platskäl har de så kallade övriga stötningsverktygen förkortats i tabellen. De kommer kallas här bedömning (bedömningsstöd), begrepp (begreppsstöd), språk (språkstöd), disposition (dispositionsstöd), text (textstöd) och frågest. (frågestöd).

Magnusson m.fl.

## Bilaga 2

Tabell 2

*Gymnasiearbetskursens krav och förmågor i relation till elevernas skrivande. I tabell 2 har punkterna från introduktionstexten knutits till antalet heltexter där eleverna har fått tillfälle att öva på respektive färdighet.*

Skolverkets bedömningsstöd för gymnasiearbetet	Program 1 (SA)	Program 2 (EK)	Program 3 (NA)
<b>Formulera och avgränsa frågeställningar</b>	1. Rapport 2. Utredande text	1. Inlämningsuppgift Träningsprojekt Uppgift 2. Rapport Slutuppgift 3. Essay	1. Rapport 2. Rapport
<b>Använda relevanta begrepp</b>	1. - 2. - 3. Uppgift 4. Utredande text 5. Litteraturanals 6. Retorikanals 7. Filmanals 8. Novellanals 9. Brev	1. Inlämningsuppgift Träningsprojekt Uppgift 2. Prov Examination 3. Rapport Slutuppgift 4. Rapport Hemskrivning 5. Rapport Utredande text Inlämningsuppgift 6. Examination Litterär analys 7. Maktanalys Utredande text	1. Uppgift 2. Uppgift 3. Uppgift 4. Textanalys 5. Brev 6. Novellanals 7. Litteraturanals 8. Rapport
<b>Använda relevanta teorier, modeller och metoder</b>	1. Utredande text 2. Utredande text 3. Filmanals 4. Rapport 5. Bildanals 6. Uppgift 7. Uppgift 8. Uppgift 9. Uppgift 10. Uppgift 11. Laborationsrapport 12. Novellanals	1. Inlämningsuppgift Träningsprojekt Uppgift 2. Prov Examination 3. Prov Examination 4. Rapport Hemskrivning 5. Rapport Utredande text Inlämningsuppgift 6. Litterär analys Examination 7. Maktanalys Utredande text	1. Uppgift 2. Uppgift 3. Uppgift 4. Laborationsrapport 5. - 6. Textanalys 7. Utredande text 8. Litteraturanals 9. Rapport
<b>Kritiskt värdera och förhålla sig självständigt till valda källor</b>	1. Argumenterande text 2. Argumenterande text 3. Utredande text 4. Utredande text 5. Utredande text 6. Utredande text 7. - 8. - 9. Uppgift 10. Uppgift 11. Uppgift 12. Uppgift 13. Brev 14. Bildanals 15. Litteraturanals 16. PM 17. PM 18. PM 19. PM	1. Inlämningsuppgift Träningsprojekt Uppgift 2. Rapport Slutuppgift 3. Rapport Hemskrivning 4. Uppsats Källprov Uppgift 5. Rapport utredande text Inlämningsuppgift 6. Maktanalys Utredande text 7. Essay 8. Argumentative essay 9. Essay Contribution to weekly magazine 10. PM Utredande text	1. Uppgift 2. Uppgift 3. Uppgift 4. - 5. Textanalys 6. Utredande text 7. Litteraturanals

		11. PM Utredande text 12. PM Utredande text	
<b>värdera och dra slutsatser om sina resultat utifrån val av metod och källor samt utifrån egna arbetsmetoder och egen arbetsinsats</b>	1. Utredande text 2. Uppgift 3. Uppgift 4. Rapport 5. -	1. Inlämningsuppgift, Träningsprojekt, Uppgift 2. Rapport Hemskrivning 3. Rapport Slutuppgift 4. Uppsats Källprov Uppgift 5. Rapport utredande text Inlämningsuppgift	1. Uppgift 2. Uppgift 3. Uppgift 4. Uppgift 5. Laborationsrapport 6. Utredande text 7. Rapport

*Not.* I kolumn 1 presenteras färdigheter och förmågor från Skolverkets introduktionstext (jfr s. 8) och i kolumn 2, 3 och 4 numreras de heltexter på respektive program i vilka eleverna fått öva på denna färdighet. Därefter anges vilka stötningsverktyg i form av genreangivelser som eleverna fått ta del av när de arbetat med dessa heltexter i sina gymnasiegemensamma kurser. Streck innebär att inga genrekategorier använts överhuvudtaget.