

This is an electronic reprint of the original article. This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Modersmåslärares föreställningar om skrivande i andra gymnasieämnen – exemplet
essäsvar i studentexamen i Finland

Westerlund, Anders

Published in:

Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden

DOI:

[10.18261/9788215050997-2021-14](https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-14)

[10.18261/9788215050997-2021](https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021)

Published: 01/01/2021

Document Version

Final published version

Document License

CC BY-NC-SA

[Link to publication](#)

Please cite the original version:

Westerlund, A. (2021). Modersmåslärares föreställningar om skrivande i andra gymnasieämnen – exemplet
essäsvar i studentexamen i Finland. In L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes, & L. I. Aa (Eds.), *Morsmålsfaget som fag
og forskningsfelt i Norden* (pp. 267-288). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-14>,
<https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



12. Modersmålslärares föreställningar om skrivande i andra gymnasieämnen – exemplet essäsvar i studentexamen i Finland

Anders Westerlund

Sammandrag Utgående från tre fokusgruppsintervjuer analyserar studien föreställningar som gymnasimodersmåls lärare i Finland har om skolgenren essäsvar, vilken används i andra gymnasieämnen. Enligt lärarna kännetecknas genren av en objektiv stil där en kunskapsreproducerande och kunskapsdokumenterande praktik dominerar. Om det är modersmålets eller de andra ämnenas ansvar att lära studerande skriva essäsvar förefaller oklart. Lärarna uppfattar även att studerande lär sig skriva essäsvar på egen hand.

Nyckelord lärary föreställningar om skrivande | ämnesspecifikt skrivande | skrivundervisning | gymnasiet

Summary The study analyzes how upper secondary school teachers of Swedish and literature in Finland perceive the essay answer as a school genre, which is used in other subjects. The genre is characterized by an objective style where a knowledge-reproducing and knowledge-documenting practice dominates. Whether it is the responsibility of Swedish and literature or other subjects to teach the writing of essay answers is unclear. The teachers also perceive that students learn to write essay answers on their own.

Keywords teacher perceptions of writing | writing in the disciplines | teaching of writing | upper secondary school

INLEDNING

De senaste decennierna har betydelsen av en utvecklad litteracitet betonats både inom skrivforskning och i utbildningspolitiska dokument som OECD:s nyckelkompetenser och nationella läroplaner. I Norden är det framför allt i Norge och Danmark som man i styrdokument lyft fram skrivande som en grundläggande färdighet (Dysthe, Hertzberg, Krogh & Norberg Brorsson, 2017). Även i Finland har gymnasieläroplaner betonat skrivande, om än något mer indirekt. I läroplanen från 2015 ingår sex så kallade temaområden som ”ska beaktas i undervisningen i alla läroämnen och genomsyra gymnasiets verksamhetskultur” (Utbildningsstyrelsen 2016, s. 35). Skrivande inkluderas i temaområdet ”Medier och multilitteracitet”, där det ingår mål som att den studerande¹ i alla ämnen ska ”fördjupa och utveckla sin multilitteracitet, i synnerhet sin förmåga att tolka, producera och kritiskt granska olika typer av texter” (s. 39). I modersmålsavsnittet² ställer gymnasieläroplanen i Finland likaså upp ambitiösa mål för skrivundervisningen: ”Undervisningen i modersmål och litteratur har som mål att de studerande ska nå en sådan kompetens gällande språk och litteratur samt språkbruk, textanvändning, kommunikation, medier och multimodalitet som krävs vid fortsatta studier samt i arbetslivet.” (Utbildningsstyrelsen 2016, s. 41) Här åläggs modersmålsämnet således ett särskilt ansvar för skrivundervisningen. Men medan ”fortsatta studier” och ”arbetslivet” explicit omnämns som områden där det som de studerande lär sig kommer att behövas, säger läroplanen ingenting om skrivundervisningen i förhållande till andra läroämnen på gymnasiet. Detta kan tolkas som att det är självskrivet att modersmålsundervisningen ska ha huvudansvaret, lika väl som att varje ämne i och med introduktionen av temaområdet ”Medier och multilitteracitet” förväntas stå för ämnesspecifik skrivundervisning.

Men oberoende av hur läroplanen ska tolkas har evalueringar rent allmänt visat att läroplansiniterade reformer – till exempel en satsning på skrivande som grundläggande färdighet – inte automatiskt leder till förändringar i undervis-

1 I Finland används ”elev” som officiell term endast om elever i årskurs 1–9, medan de som studerar vidare på gymnasienivå, inom yrkesutbildning och vid högskolor och universitet alla benämns ”studerande”.

2 *Läroämnet* heter i läroplanen ”Modersmål och litteratur”. Den enskilda skolans undervisningspråk avgör sedan vilken *lärokurs* som följs: ”finska och litteratur”, ”svenska och litteratur”, ”samiska och litteratur” med mera. I denna studie används för enkelhetens skull de traditionella benämningarna ”modersmållärare”, ”modersmålsundervisning” och så vidare i stället för de numera mer adekvata ”svensklärare”, ”svenskundervisning” (eller de längre varianterna ”lärare i svenska och litteratur”, ”undervisning i svenska och litteratur”). När intervjuerna i studien gjordes hette ämnesprovet i studentexamen ”Provet i modersmålet”. Sedan 2019 är den officiella benämningen ”Provet i modersmål och litteratur”.

ningen (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøitz & Hertzberg, 2012). Förutom läroplanen är det en mängd andra faktorer som påverkar hur lärare utformar sin skrivundervisning, exempelvis lärares föreställningar om skrivande (Ivanič, 2004; Winzell, 2018), skolkulturen (Spanget Christensen, Elf & Krogh, 2014) och läromedel. Den faktor som fokuseras i denna studie är modersmåslärares föreställningar om en enskild skolgenre, essäsvår. Den institutionella ramen är den nationella studentexamen i Finland, där essäsvår länge använts som examinationsgenre i en rad gymnasieämnen.

Förutom på målen för undervisningen bygger lärare sin skrivundervisning på den kunskap de har om studerandes skrivande med utgångspunkt från analys och bedömning av tidigare texter (Thompson & Wiliam, 2007). Målen kan vara kopplade till konkreta språkliga eller genrespecifika normer, men kan även vara relaterade till mer allmänna föreställningar som lärarna har om vilka krav som ställs på de studerandes skrivande i och utanför skolan. För att utveckla skrivundervisningen är det därför angeläget att synliggöra lärares föreställningar om skrivande i olika kontexter (Cremin & Locke, 2017; Ivanič, 2004; Winzell, 2018). I och med att läroplanen ger en otydlig bild av ansvarsfördelningen mellan olika ämnen när det gäller skrivundervisning, riktas intresset i denna studie därför mot modersmåslärares föreställningar om skrivande i andra ämnen på gymnasiet, med fokus på studentexamensgenren essäsvår.

STUDIENS KONTEXT: GYMNASIET OCH STUDENTEXAMEN I FINLAND

I Skandinavien finns en stark tradition av längre, skriftliga svar som examinationsform i många skolämnen i de högre årskurserna (Dysthe m.fl., 2017). Även i gymnasierna i Finland dominerar en skriftlig examinationskultur, något som till väsentlig del hänger samman med den betydelse studentexamen har haft som centralt, nationellt slutprov. Eftersom gymnasierna i Finland dessutom är inriktade på att förbereda de studerande för fortsatta studier och inte erbjuder yrkesutbildning ligger tyngdpunkten på teoretiska ämnen, vilka är väl lämpade för skriftlig examination. För att få examen från gymnasiet ska en studerande dels ha klarat minst 75 kurser – inklusive sex obligatoriska kurser i läroämnet modersmål och litteratur – dels bli godkänd i studentexamensprov i minst fyra ämnen. Slutprov som väger tungt, så kallade *high stakes*-prov, påverkar i regel undervisningen (Alderson & Wall, 1993; Au, 2007).

Studentexamen härstammar historiskt sett från de skriftliga prov som i mitten av 1800-talet började ordnas vid antagningen till universitetet i Helsingfors, det

enda som då fanns i Finland.³ Småningom övertog gymnasierna genomförandet av provet. I dag är uppgiften för Studentexamensnämnden – den myndighet som ansvarar för examen och som administrativt lyder under Undervisnings- och kulturministeriet – således att utvärdera om studerande ”har uppnått de mål som anges i gymnasiets läroplan” (Studentexamensnämnden, 2019, s. 1). Ramarna för examenssystemet regleras i lagar och förordningar medan Studentexamensnämnden genom sina föreskrifter ger direktiv för studentproven i enskilda ämnen. Under årens lopp har studentexamen reformerats ett flertal gånger. En av de största förändringarna genomfördes åren 2016–19 när studentexamen stegvis digitaliserades. Intervjumaterialet för denna studie samlades in 2017, det vill säga under en brytningstid för både lärare och studerande när vissa ämnen övergått till att skrivas på dator medan man i andra fortfarande använde papper och penna.

Den traditionella studentexamensgenre som fokuseras i denna studie är *essäsvar*, där den studerande besvarar en fråga genom att skriva en längre, sammanhängande text. Fråga 1 i studentexamen i historia våren 2013 kan tjäna som exempel på frågetypen: ”Vad avses med feodalism, och vilka uttryck tog sig feodalismen i det medeltida Europa?” Här förväntas den studerande således behandla ämnet i en längre redogörelse, inte bara besvara frågan i punktform. Essäsvar har i decennier förekommit i de så kallade realämnena, en stor ämnesgrupp i gymnasiet som innefattar religion, livsåskådningskunskap, psykologi, filosofi, historia, samhällslära, fysik, kemi, biologi, geografi och hälsokunskap – det vill säga alla ämnen i vilka det ordnas studentexamensprov, med undantag för modersmål och litteratur, matematik och språk.

Tidigare ingick alla realämnena i ett gemensamt realprov där de studerande fritt kunde välja uppgifter i olika ämnen. Från 2006 arrangeras de som separata prov och därmed måste studerande på förhand anmäla om vilket ämne eller vilka ämnen som de tänker skriva. Essäsvar förknippas framför allt med de humanistiska realämnena, medan de naturvetenskapliga oftast dominerats av andra uppgiftstyper, exempelvis beräkningar i fysik och kemi. Ett anmärkningsvärt faktum i sammanhanget är att det i Studentexamensnämndens föreskrifter inte funnits någon definition av ”essäsvar”, delvis antagligen för att ”essäsvar” inte förekommit som officiell term. Men eftersom essäsvar använts sedan länge och i många ämnen kan de betraktas som en prototypisk skolgenre (Miller, 1984). Det är därför av intresse att synliggöra modersmållärares föreställningar om denna genre.

När modersmållärarna i studien uttalar sig om essäsvar som genre återkommer de gång på gång till jämförelser med en annan studentexamensgenre, nämligen

3 För detaljerad information om studentexamen och Studentexamensnämnden, se nämndens webbplats <https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/>.

essäprov som använts i deras eget ämne. Även om modersmåslärare sporadiskt har kunnat använda essäsvar som examinationsform i enskilda gymnasiekurser, var de centrala genrerna i deras egen studentexamensförberedande undervisning åren 2007–18 (perioden närmast före digitaliseringen av studentexamensprovet i modersmål) de två delproven *textkompetensprov* och *essäprov*. Medan textkompetensprovet var inriktat på textanalys representerar essäprovet den långa traditionen av prototypiskt skolskrivande inom modersmålsämnet som i Skandinavien gått under en rad benämningar: *uppsats*, *kria*, *skolestil*, *essay* och så vidare. I essäprovet fanns både uppgiftsalternativ som var kopplade till ett bifogat material och friare uppgifter med bara en kort instruktion. Ett exempel på den senare varianten är uppgift 1 i essäprovet våren 2013: ”Ibland sägs det att skolan är för lätt. Men samtidigt anser somliga att det krävs för mycket i skolan. Vad anser du?” Benämningarna essäsvar och essäprov antyder båda en koppling till essän som (fack)litterär genre, men något direkt samband finns inte utskrivet i föreskrifterna för studentexamensproven.

SYFTE OCH FORSKNINGSPRÅGOR

Syftet med studien är att synliggöra föreställningar som modersmåslärare på gymnasiet har om skolgenren *essäsvar*. Jag väljer att tala om lärarnas ”föreställningar” eftersom de yttrar sig om en skolgenre som primärt används i andra ämnen, och de uttalar sig heller inte om konkreta texter som studerande skrivit. Med utgångspunkt från syftet har två forskningsfrågor formulerats:

1. Vad är det som enligt modersmåslärarna kännetecknar essäsvar som genre?
2. Hur lär sig de studerande enligt modersmåslärarna att skriva essäsvar?

Den första frågan granskar hur modersmåslärarna i studien karakteriserar essäsvar som genre, ofta i jämförelse med modersmålets essäprov. Den andra forskningsfrågan berör dels lärarnas föreställningar om ansvarsfördelningen mellan modersmålsämnet och andra ämnen när det gäller skrivundervisning, dels lärarnas syn på den explicita respektive implicita skrivundervisningens roll.

TEORI

I skrivdidaktisk forskning går en grundläggande skiljelinje mellan synen på skrivande som en generell färdighet och en ämnesspecifik kompetens (Klein, Boscolo,

Kirkpatrick & Gelati, 2014; Tynjälä, Mason & Lonka, 2001). På engelska benämns de två skrivdidaktiska inriktningarna *writing across the curriculum* (WAC) respektive *writing in the disciplines* (WID). I Skandinavien har begrepp som *generell skrivekompetanse* (Evensen, 2006) och *fagskrivingskompetanse* (Lorentzen, 2008) använts. I det första fallet är det samma skrivkompetens som tillämpas, oberoende av skolämne (Zinsser, 1988) medan det i det andra fallet stipuleras att det inte räcker med en skrivkompetens på endast allmän nivå. Eftersom alla skolämnena har sina språkliga och genremässiga särdrag behöver studerande en skrivundervisning som tar hänsyn till olikheterna mellan ämnena (Bazerman, 1988). Detta sociokulturella perspektiv på skrivande har successivt betonats mer och mer inom skrivforskning och skrivdidaktik (Gold & Hammond, 2020; Klein & Boscolo, 2016).

En närliggande distinktion kopplas till de engelska begreppen *learning to write* (LTW), där fokus ligger på att utveckla skrivandet i sig, och *writing to learn* (WTL) som även inkluderar skrivande som ett redskap för att tillägna sig ämnesinnehåll (Klein & Boscolo, 2016; Sedita, 2013). Klein, Arcon och Baker (2016) beskriver tre, delvis överlappande, inriktningar inom *writing to learn*. Den första utgår från tänkande och skrivande som en form av informationsbearbetning, något som Bereiter och Scardamalias (1987) modell om skrivande som *knowledge-transforming* representerar: När en skribent syntetiserar information från flera källor bidrar skrivandet till aktivt lärande. I den andra inriktningen finns informationen inte på samma manifesta nivå från början, utan skrivandet blir kunskapsgenererande genom att nya idéer uppstår i själva skrivprocessen. Med utgångspunkt från det synsättet kan även spontant skrivande som inte utgår från källor, vara kunskapsutvecklande. Den tredje inriktningen inom *writing to learn* som Klein, Arcon och Baker (2016) beskriver betonar det kollaborativa skrivandets lärandepotential. Eftersom skolgenren essäsvår primärt används för individuella examensuppgifter aktualiseras den dimensionen inte i denna studie.

För att beskriva föreställningar om skrivande och skrivundervisning har Ivaničs (2004) ramverk med sex diskurser om skrivande utnyttjats flitigt. Det har även använts av skandinaviska skrivforskare, exempelvis Blikstad-Balas (2018), Randaahl (2012), Sturk och Lindgren (2019) och Winzell (2018). Diskurserna beskriver på ett överskådligt sätt många föreställningar om skrivande som aktualiseras i en bred skolkontext: färdighetsdiskursen med fokus på korrekt språk, kreativitetsdiskursen där det personligt uttrycksfulla betonas, processdiskursen som beaktar skrivprocessens olika faser, genrediskursen som uppmärksammar karakteristiska drag för texter i olika sociala kontexter, diskursen om sociala praktiker som ser skrivande som ändamålsstyrd kommunikation och slutligen den sociopolitiska diskursen med sitt kritiskt granskande perspektiv på skrivande som en sociokul-

turell praktik (Ivanič, 2004). Ramverket är även användbart för att, som här, synliggöra olika sidor av modersmåslärares föreställningar om skrivande i andra ämnen.

En mer konkret infallsvinkel på skrivande i skolans olika ämnen ger Bjørkvold (2020) som presenterar en teoribaserad modell för hur lärare kan inta olika roller när skrivande iscensätts i klassrummet. Modellen beskriver fyra lärarroller, utgående dels från hur pass kognitiv eller sociokulturell syn på literacy som framträder, dels från hur stor eller liten kontroll läraren har över elevtexten. Lärarrollerna med betoning på kognitiv förståelse av skrivning kallar Bjørkvold *taskmaster* och *stillasbygger*. Där handlar det om en lärare som ger skrivuppgifter och har liten kontroll över elevtexten, respektive en lärare som modellerar textskapande. De mer sociokulturella skrivrollerna benämns *mester* och *regissør*. I det första fallet blir läraren en konkret förebild för den som skriver medan läraren i det andra fallet tilldelar eleverna roller som ramar för skrivandet.

TIDIGARE FORSKNING

Det finns ett antal nordiska studier om skrivande på gymnasiet med inriktning på de forskningsfält som är i fokus i denna studie, det vill säga skrivande i skolans alla ämnen och lärarföreställningar om skrivande. Framför allt tre omfattande forskningsprojekt har bidragit med värdefull kunskap. Det danska projektet *Faglighed og skriftlighed* har belyst gymnasieskrivande ur många synvinklar (t.ex. Krogh & Sonne Jakobsen, 2016; Krogh, Spanget Christensen & Sonne Jakobsen, 2015). I Norge initierades projektet *SKRIV* för att undersöka effekterna av införandet av skrivning som en grundläggande färdighet i LK06 (Smidt, 2010). Även inom det nyare norska *Normprosjektet* har skolskrivande granskats mångsidigt, med inriktning på yngre elever (t.ex. Evensen, Berge, Thygesen, Matre & Solheim, 2016; Matre, Solheim & Otnes, 2021).

När det gäller att utveckla skrivundervisningen betonar nordisk forskning vikten av dialog mellan lärare i olika ämnen (Helstad & Lund, 2012; Matre & Solheim, 2015; 2016). Ett gemensamt metaspråk om skrivande är ett viktigt redskap vid respons på och bedömning av elevtexter, men det är problematiskt om ansvarsfördelningen mellan modersmålsämnet och andra ämnen är oklar. En annan risk vid samarbete mellan ämnen kring skrivande är att ingen har ansvar för texten som helhet om modersmålet koncentrerar sig på språket och de andra ämnena på innehållet (Fiskerstrand, 2017). I praktiken kan det då vara modersmålsämnet som får huvudansvaret (Matre & Solheim, 2015). Fiskerstrand (2017) efterlyser tydliga mål

och bedömningskriterier, vilka utarbetats gemensamt av de lärare som är involverade.

Spanget Christensen, Elf och Krogh (2014) ser en utmaning när skrivande i modersmålet har en mycket bredare och mer mångfacetterad framtoning medan andra ämnen mestadels använder skrivande i kunskapsstrukturerande syfte. I en forskningsöversikt över läsning och skrivande i religions- och livsåskådningsämnet i norsk grundskola konstaterar Unstad, Jørgensen och Fjørtoft (2020) likaså att skrivande skulle kunna få en större roll än bara som redskap för kunskapsstrukturering och -lagring. Med utgångspunkt från SKRIV-projektet ser även Matre och Solheim (2015) att lärare har en smalare syn på skrivande i jämförelse med intentionerna i läroplanen och att andelen funktionellt skrivande borde vara mer omfattande. Lärares föreställningar om skrivande har även undersökts i kontexter som exempelvis skrivdidaktisk kunskapsbildning (Winzell, 2018) och bedömning (Blomqvist, 2018).

Randahl (2014) studerar några gymnasieelevers skrivprocesser vid hemuppgifter i fysik och svenska och noterar att eleverna inte uppfattar läraren som en resurs i sitt skrivarbete. Men det finns även mer positiva exempel på samsyn kring skrivande över ämnesgränser. Hertzberg och Roe (2016; 2019) beskriver hur ett engagerat, kollegialt samarbete kan fördjupa lärares syn på skrivande. Som ett komplement till en läroplansmässig *top down*-styrning lyfter de fram vikten av *bottom up*-initiativ. När lärare under regelbundna träffar diskuterar elevtexter får de inblick i skrivkulturer i andra ämnen, något som gynnar alla. Men skrivuppgifter som flera ämnen samarbetar kring förekommer betydligt oftare i grundskolan än på gymnasiet (Hertzberg & Roe, 2019).

Ett övergripande perspektiv på gymnasiestuderandes skrivande ger Kronholm-Cederberg (2005) som utgående från Berges (1988) indelning av skrivhandlingar i symboliska, kommunikativa och strategiska, urskiljer två olika skrivkulturer som gymnasiestuderande positionerar sig i förhållande till. För det första beskriver Kronholm-Cederberg en *instrumentellt* präglad skrivkultur, företrädesvis kopplad till strategiska skrivhandlingar i en skolkontext. Där handlar det om att leverera text på beställning och bli bedömd för den, till exempel i en examenssituation. Utanför skolan identifierar Kronholm-Cederberg (2005) däremot en *existentiellt* präglad skrivkultur, där studerande skriver av lust och egen, fri vilja när det finns ett autentiskt, kommunikativt behov – eller som en del av ”självets reflexiva projekt” (Kronholm-Cederberg, 2005, s. 141).

Med utgångspunkt från samma empiriska material som denna studie analyseras i Westerlund (2020) finlandssvenska modersmålslärares föreställningar om essäprovet i modersmål som skolgenre. I ett starkt essäprov utgör *textrelaterade* kategorier enligt lärarna en nödvändig bas: Språket ska vara normenligt och genre,

disposition och stil ska fungera. Men när lärarna talar om de verkligt goda essäproven glider deras diskussion mer in på de *skribentrelaterade* kategorierna tankeskärpa, originalitet och mottagarmedvetenhet, det vill säga snarare egenskaper hos skribenten än texten. Forskningen om gymnasiestuderandes skrivande i Finland har i övrigt till stor del varit lingvistiskt inriktad textanalys (Juvonen, Kauppinen, Makkonen-Craig & Lehti-Eklund, 2011). Detta gäller även forskning om studentexamen, där språkliga analyser av provsvar haft en framträdande ställning (t.ex. Berg, 2011; Forsskåhl, Lassus, Silén & Stolt, 2020; Juvonen, 2010, 2014; Silén, 2011) liksom granskning av uppgiftstyper i provet (Kauppinen, 2011; Lehti-Eklund, 2011; Makkonen-Craig, 2008). Forskningen behöver kompletteras med fler perspektiv såsom granskningar av lärares föreställningar om skrivande.

MATERIAL OCH METOD

Med utgångspunkt från studiens syfte att synliggöra föreställningar som modersmåslärare på gymnasiet har om skolgenren essäsvår valdes kvalitativa forskningsintervjuer som metod (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjuerna genomfördes i form av fokusgruppsintervjuer, vilka ger inblick i *”hur deltagare i en viss grupp tillsammans tänker kring ett fenomen”* (Wibeck, 2000, s. 42, kursiv i orig.). Sju modersmåslärare som arbetar i tre svenskspråkiga gymnasier i Finland deltog i tre fokusgruppsintervjuer, vilka genomfördes hösten 2017.⁴ Deltagarna i intervjuerna har i genomsnitt över 15 års erfarenhet av gymnasieundervisning i modersmål. Deras medelålder är 49 år. För att trygga deras anonymitet omnämns de som lärare A–G, och deras kön anges inte. För enkelhetens skull används pronomenet ”hon” eftersom en klar majoritet av de finlandssvenska modersmåslärarna är kvinnor. Det empiriska materialet består av sammanlagt tre timmar och 20 minuter inspelade och transkriberade fokusgruppsintervjuer. (Tab. 12.1).

Tabell 12.1. Intervjumaterialet för studien

	Deltagande lärare	Längd
Intervju I	A, B	1 h 9 min
Intervju II	C, D	1 h 4 min
Intervju III	E, F, G	1 h 7 min
Sammanlagt	7 lärare	3 h 20 min

4 För mer detaljerade uppgifter om materialet, se Westerlund (2020).

Intervjuerna kan betecknas som semistrukturerade i och med att jag som deltagande forskare utgick från en intervjuguide med öppet formulerade frågor för att främja en fri diskussion kring skrivande och skrivundervisning (Kvale & Brinkmann, 2014). Jag transkriberade intervjumaterialet på en för analysen lämplig, talspråksnära nivå. I denna studie återges citat ur materialet av läsbarhetsskäl dock i en mer skriftspråklig form, med mer normenlig meningsbyggnad och strykningar av icke-betydelsebärande upprepningar av ord. Betonade ord har kursiverats. Annat som markerats i citat är pauser (...), avbrutna ord (-) och utslutningar ([...]).

Materialet har analyserats med hjälp av en hermeneutiskt inspirerad, kvalitativ textanalys (Ricoeur, 1988; Widén, 2009). De avsnitt av intervjuerna där explicita eller implicita uttalanden om essäsvår gör har tematiserats. Den induktiva analysen av lärares föreställningar om essäsvår har sedan gjorts på gruppnivå, det vill säga utan syfte att kartlägga individuella lärarprofiler.

RESULTAT

Kännetecknen för essäsvår som genre

Den första forskningsfrågan fokuserar det som enligt modersmållärarna kännetecknar essäsvår som genre. Det är inte överraskande att lärarna i stor utsträckning beskriver essäsvår genom att kontrastera dem mot genren essäprov som de har gedigen erfarenhet av från sitt eget ämne. I intervjuerna kommer lärarna in på såväl form- som innehållsfrågor och deras föreställningar om essäsvår har i resultatredovisningen grupperats i fyra, delvis överlappande, kategorier.

För det första anser lärarna samstämmigt att essäsvår utmärks av *en saklig stil*, i motsats till ett essäprov i modersmål där skribenten enligt lärare A gärna kan ”vara mer personlig, mer ... skönlitterär eller något sådant”. Medan lärarna på tal om essäprovet upprepade gånger återkommer till betydelsen av att skribenten har en egen röst (Westerlund, 2020), aktualiseras denna dimension inte när de karakteriserar essäsvår som genre. Att de studerande förutsätts att inte skriva ”jag” i essäsvår medför enligt lärare E till och med att många är ”nästan hysteriskt rädda för att säga ’jag’” i modersmålets essäprov, där det tvärtom kan vara önskvärt. Uttalandet ger en inblick i den komplexa skrivkulturen på gymnasiet där det som räknas som ett positivt drag i en skolgenre kan vara ett negativt i en annan.

Medan utvecklat skrivande i essäprovet förutsätter en personlig stil ligger betoningen i essäsvår således enligt lärarna helt och hållet på innehållet. ”Man är ute efter specifika faktauppgifter i ett realprovssvår”, säger lärare G. Essäsvår uppfattas

bokstavligen som direkta svar på frågor. Det är en skrivkultur där de studerande ombeds ”at redegøre for og fremlægge forelagt deklarativ, epistemisk viden” (Hobel, 2015, s. 119). Därav följer att det som, för det andra, utmärker essäsvår är *en kvantitativ innehållsnorm* där textens värde direkt korrelerar med den mängd relevant information som texten innehåller. Lärare F ställer en kompletterande följdfråga om essäsvårens form baserat på ett exempel från läroämnet historia: ”Alltså, har dispositionen överhuvudtaget någon betydelse om man ska förklara ... vad som ledde fram till andra världskriget?” Hon besvarar själv frågan genom att konstatera att det förstås behövs en kronologi i svaret, ”men jag uppfattar det ju som att det är viktigast att vissa punkter är med, och då spelar det nödvändigtvis inte så stor roll hur man har sorterat dem”.

Också lärare A ger uttryck för föreställningen att innehållet väger tyngre än stilen: ”Det finns många realprovessäer som inte alls är sådana att det är någon egen röst, utan det är bara att redogöra för någonting.” Ordvalet – att skribenten *bara* behöver ”redogöra för någonting” – är dessutom en antydning om att genren inte är lika krävande som modersmålets essäprov. Lärare B utvecklar resonemanget genom att ge ett exempel på hur en uppgiftsformulering i modersmålets essäprov kan förläda studerande att skriva som i ett essäsvår:

Om det där själva ämnet är väldigt nära något skolämne så börjar de ju berätta om allt vad de just har lärt sig. [...] Vad var den senaste? Det var den här- någonting med synen på straff, syftet med straff, och då hade någon just gått en kurs i säkert samhällslära där man hade lärt sig om hela Finlands rättssystem och så vidare. Så den där essän i modersmål blev nästan en uppräknings av det och den där egna rösten hördes hemskt litet.

Kontrasten mellan en ”uppräknings” och en text där ”den där egna rösten” framträder avspeglar tydligt vad lärare B uppfattar som en väsentlig skiljelinje mellan essäsvår och essäprov som skolgenrer. En språklig dimension av faktainnehållet som lärare E nämner är att skribenten i essäsvår ”använder termer som behövs”, det vill säga ett adekvat fackspråk. Men hon konstaterar även att termer behövs i modersmålets essäprov ”för att kunna säga något väsentligt”.

När lärarna talar om modersmålets essäprov har de många åsikter om själva skrivuppgifterna och om hur formuleringarna i dem på gott och ont kan styra skribenterna (Westerlund, 2020). De talar då utgående från sin gedigna erfarenhet av hur studentexamensuppgifterna sett ut genom åren och hur de studerande tagit sig an dem. Deras uttalanden om uppgifter i realprovet grundar sig rimligen i mycket högre grad på en allmän kännedom om uppgiftstraditionen än på erfarenheter

från egen undervisning.⁵ Symptomatiskt är att det då är betydligt mer oproblematiserade föreställningar som uttrycks, som när lärare E konstaterar att skribenten i ett essäsvår ”ska göra bara det uppgiften kräver”. Det föreligger således inget behov av att som i essäprovet göra en omsorgsfull tolkning av uppgifter för att kunna skriva en god text; det enda som behövs är att helt enkelt svara på frågan. Även lärare F är inne på detta spår när hon talar om hur skribenten i ett essäsvår ”räknar upp allt som förväntas i ett sådant svar”.

Uttalandet tangerar det som för det tredje kännetecknar essäsvår enligt lärarna i fokusgruppsintervjuerna: *ett mer instrumentellt skrivande*. I egenskap av centrala examensgenrer på gymnasienivå i Finland representerar såväl essäsvår som essäprov naturligtvis ett i högsta grad instrumentellt, skolskt skrivande, för att använda ett begrepp från Berge (1988). Men i lärarnas betoning av sådant som den egna rösten och den personliga stilen i essäprovet kan man skönja en underliggande förväntning om ett existentiellt skrivande (Kronholm-Cederberg, 2005), medan essäsvår handlar om att faktamässigt ”visa att man behärskar någonting”, som lärare A uttrycker det. I ljuset av denna förväntning på essäprov kan man förstå ett skenbart paradoxalt yttrande av lärare A om att skribenten i ett essäsvår inte behöver ”komma med något nytt”. Lärarna är visserligen överens om att grundidén med ett essäsvår är att redovisa fakta – och i den bemärkelsen bör skribenten givetvis ”komma med något nytt” – men det som avses är det som till exempel lärare F uttrycker om att ”en personlig vinkel” inte är nödvändig. Att redovisa fakta och samtidigt inte ”komma med något nytt” kan ses som typiskt för det skolska examensskrivandet. Togeby (2015, s. 290) beskriver paradoxen på följande sätt: ”Elev-erne skal ikke skrive hvad de antager læseren ikke ved; for den eneste læser, læreren, ved alt hvad de selv ved. De skal derimod skrive hvad de antager at læreren antager at de ikke vidste før undervisningen, og som de nu har lært.” Kontrasten är stor jämfört med modersmålets essäprov där de goda texterna enligt lärarna tvärtom förväntas kunna överraska läsaren (Westerlund, 2020).

Det som för det fjärde karakteriserar essäsvår är enligt lärarna *ämnesspecifika särdrag*. Flera av lärarna konstaterar att essäsvår inte är *en* homogen genre, utan att det kan ställas ämnesspecifika krav på essäsvår i olika läroämnena. De drar slutsatsen att det kan vara utmanande för de studerande att vara tvungna att förhålla sig till olika genrekrav i olika ämnena fastän det rör sig om en och samma skolgenre, essäsvår. Här framträder också en instrumentell dimension när lärarna uttrycker medvetenhet om att det i sista hand är i förhållande till ämnesspecifika bedöm-

5 En stor majoritet av modersmålslärarna i svenska gymnasier i Finland undervisar endast i ett ämne, modersmålet. Detta gäller även lärarna i studien, även om några av dem tidigare under sin långa lärarbana även undervisat i andra ämnena.

ningskriterier som kvaliteten på ett essäsvår avgörs. Och utan närmare kännedom om hur bedömningskulturen i praktiken fungerar i andra ämnen har modersmåslärarna svårt att uttala sig mer än på ett allmänt plan. ”Det är *klart* att det är otroligt stor skillnad på ett sätt på biologi, psykologi och historia, filosofi”, konstaterar lärare E, utan att gå in på vilka särdragen för essäsvår i respektive ämne är. Lärare G försöker emellertid förklara hur hon uppfattar de andra ämnenas skrivande i förhållande till modersmålsämnet: ”Man skulle ju kunna tänka sig att de humanistiska realämnena på något sätt ligger ändå ganska nära vårt ämne.” Med andra ord ser hon likheter mellan skrivande i modersmål och ämnen som historia, religion och filosofi.

Att lära sig skriva essäsvår

Medan modersmåslärarna har en relativt samstämmig föreställning om essäsvår som skolgenre är bilden mer splittrad när de kommer in på hur de studerande lär sig skriva essäsvår. Delvis beror detta på att diskussionerna i de tre fokusgruppsintervjuerna går åt lite olika håll, men lärarna förhåller sig framför allt olika till underliggande frågor om vem som ska ansvara för skrivundervisning inriktad på essäsvår och rollen för explicit kontra implicit skrivundervisning. Lärare C och D berör ämnet endast summariskt, som svar på en fråga om de i sin modersmålsundervisning förklarar skillnaden mellan modersmålets essäprov och essäsvår i andra ämnen:

- C: Mm ... näe, inte brukar jag ta upp det så mycket, men nog⁶ tycker jag att de vet vad *essäsvår* är nog.
- D: Ja, i andra ämnen.
- C: Ja.
- D: Jo ... för det får de ju undervisning om där.
- C: Jo, så det tycker jag inte är något större problem, det skulle jag inte säga.

Lärare C och D uppfattar båda att de studerande har klart för sig vilka de genre-mässiga skillnaderna mellan essäsvår och essäprov är. Det verkar enligt deras erfarenheter från modersmålet vara så att de studerande åtminstone behärskar det skrivande som krävs i essäprovet. Att de studerande enligt lärare D får undervisning om essäsvår ”i andra ämnen” antyder en arbetsfördelning där varje ämne tar

6 Medan ”nog” i Sverige mer är ett uttryck för tvekan, används ordet i svenskan i Finland för att markera en hög grad av säkerhet.

ansvar för det ämnesspecifika skrivandet. Trots att de studerande enligt lärare D behärskar båda genrerna nämner hon ändå lite senare att de ibland kan förväxla de snarlika begreppen och tala om ”essäsvar” när de avser ”essäprov”.

Som kontrast till denna övervägande oproblematiserade föreställning om de studerandes genrekompetens anlägger lärare B ett annat perspektiv på frågan genom att försöka sätta sig in i utmaningen med skolgenrerna och begreppen ur de studerandes synvinkel:

Essä, genren essä, essäprovet i modersmål är ju någonting helt annat än vad en essä är annars, och för att göra det ännu mer förvirrande så skriver ju studerandena ... essäsvar i realämnen, och då tror ju de att det också är någon typ av essä, så man måste nog lite kanske föra den här diskussionen. Men mest är det att de lär av ... sina egna erfarenheter att, okej, att essä betyder det här i modersmål men det betyder någonting helt annat i ... i historia eller ... biologi [...]

Enligt lärare B kan förekomsten av skolgenrer med snarlika namn vara förvirrande för de studerande och därför föranleda explicit undervisning om genrerna. Förutom essäprov och essäsvar tas också en skolextern genre, essän, med i jämförelsen. Men i och med att de studerande enligt lärare B trots allt lär sig skillnaderna av ”egna erfarenheter” landar hon i praktiken i samma ståndpunkt som lärare D i föregående exempel, nämligen att ingen större insats behövs från modersmållärares sida för att reda ut genreproblematiken. Även här framstår således den implicita undervisningen som den huvudsakliga källan till skribentens genrebehärskning.

Utan att det uttryckligen nämns tycks lärare A, B, C och D alla referera till gymnasistuderande som redan socialiserats in i gymnasiets skrivkultur och därigenom tillägnat sig egen kunskap om genrerna essäsvar och essäprov. I den tredje intervjun beskriver lärare G däremot hur det kan se ut för de studerande som börjar på gymnasiet och för första gången möts av dessa gymnasiegenrer: ”De senaste åren har de nog efterlyst det där att ’Vad är skillnaden?’ och jag har nog gått igenom det i kurs 1⁷ också med dem, alltså realprovssäer och essäer i modersmål.”

Även lärare E anlägger ett studerandeperspektiv på utmaningarna med olika skolgenrer: ”Det är ju verkligen mycket de här ska lära sig att behärska. Alla olika realämnen har sina olika krav, så kommer vi med våra två olika prov. Det är ju hur mycket som helst de ska kunna ... i själva verket.” Lärare E tar däremot inte ställning till *hur* de studerande ska lära sig alla genrer. Insikten om komplexiteten får henne i varje fall att som en direkt fortsättning betrakta frågan ur ett lärarperspek-

7 Den obligatoriska kurs 1 går studerande vanligen under sin första termin i gymnasiet.

tiv: ”Jag tror ju att vi borde ha mycket stramare samarbete med realämnena ... om hur man skriver ... och att vi också skulle behöva ... få veta ganska mycket mer av våra kolleger i realämnena vad de kräver och hur det ser ut.” Med utgångspunkt från uttalandet verkar det inte finnas någon ämnesöverskridande, kollegial samsyn kring skrivande i detta gymnasium. Men lärare E uttrycker en önskan om att ett samarbete kunde utvecklas. För att kunna förhålla sig till skrivande i andra ämnen är hon intresserad av kunskap om dels vilka krav andra lärare ställer, dels hur de studerandes texter ser ut.

Lärare E, F och G efterlyser även stöd av lärare i andra ämnen för att den språkliga kvaliteten på de studerandes texter ska kunna höjas. Från frågan om samarbete mellan skolämnen kring skrivande på en generell nivå leder lärare E hastigt in i diskussionen på en språklig färdighetsdiskurs: ”Jag kan bli alldeles förtvivlad ibland när jag liksom ser att ... man i realämnena inte alls noterar språket.” Frustrationen över att lärare i andra ämnen inte ställer sådana språkliga krav som är självklara i modersmålsundervisningen kopplas även till en innehållsdimension: ”Hur kan man ... mena att man kommer upp i höga poäng om syftningarna är oklara också i historia eller ... religionshistoriska frågor, tänker jag.” Lärare E förordar därför ett samarbete med andra ämnen: ”Så jag tycker att de också borde ha lite ... språkkrav och dispositionskrav som liknar våra, eller vi borde närma oss varandra ... någonstans på vägen.” I första hand är det således de andra ämnena som borde höja de språkliga kraven, fastän lärare E också öppnar för kompromisser. Vad det skulle kunna innebära att mötas ”någonstans på vägen” förblir dock oklart.

Efter en kort diskussion om skillnaderna mellan de olika realämnena – där lärare G noterar att ”de humanistiska realämnena” ligger närmast modersmålet – sammanfattar lärare E sin ståndpunkt i följande uttalande som berör både språk- och innehållsdimensionen i det som de studerande skriver:

Ja, något samarbete tycker jag ändå vore bra för att ... vi är nog ganska ensamma i vå- att få någon fason annars på våra- ... på texter överhuvudtaget. Jag tycker att att skriva en text är ju faktiskt att tänka ... och det måste ju också gälla realämnen. Nog borde det ju finnas gemensamma nämnare.

Inledningsvis tycks samarbete avse att lärare i andra ämnen borde ta ett större ansvar för det språkliga, eftersom modersmåslärarna enligt lärare E är ”ganska ensamma” på den fronten. Kollegialt samarbete innebär i så fall att andra lärare underordnar sig de krav på korrekt skriftspråk som modersmåslärarna ställer i rollen som språkliga auktoriteter. Men i följande mening kan man läsa in ett mindre hierarkiskt förhållande mellan lärargrupperna. När lärare E konstaterar att ”att

skriva en text är ju faktiskt att tänka” framhävs innehållsdimensionen i en text. Då är det korrekta språket inte längre bara ett självändamål utan ett kommunikationsverktyg som alla lärare, oberoende av ämne, är betjänta av att utveckla hos de studerande. Yttrandet är ett av de få i materialet där ett uttalat *writing to learn*-perspektiv framträder.

SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Syftet med denna studie var att synliggöra föreställningar som modersmållärare på gymnasiet i Finland har om skolgenren essäsvår. Den första forskningsfrågan handlade om vad som enligt de intervjuade lärarna kännetecknar essäsvår som genre. De är eniga om att essäsvår ska ha en saklig stil och att faktainnehållet är det viktiga, det vill säga att en kvantitativ innehållsnorm gäller. Essäsvår representerar enligt dem ett mer instrumentellt skrivande än vad modersmålets essäprov gör, samtidigt som de även konstaterar att det finns ämnesspecifika särdrag för essäsvår i olika läroämnen.

Lärarnas uttalanden går att knyta till i huvudsak fyra av diskurserna i Ivanič (2004) ramverk. Det är naturligt att mycket i deras diskussioner om vad som karakteriserar essäsvår som genre relaterar till en genrediskurs. Men där genrediskursen hos Ivanič (2004) är nära kopplad till genrepedagogik och explicit skrivundervisning framstår undervisningens roll som tämligen osynlig i intervjuerna. Lärarna nämner sådant som de studerande behärskar eller inte behärskar, men hur denna skrivkompetens har samband med skrivundervisningen i olika ämnen förblir oklart. Även en färdighetsdiskurs aktualiseras när lärarna talar om språkliga brister i de texter de studerande skriver och när de kritiserar det som de upplever som för låga krav på språklig korrekthet i andra ämnen. En tredje diskurs som man ser spår av i diskussionerna är kreativitetsdiskursen, vilken får stort utrymme när lärarna talar om modersmålets essäprov (jfr. Westerlund, 2020). Denna diskurs framträder däremot inte i de delar av samtalen som berör essäsvår. Istället betonas en saklig stil och informationskvantitet. Föreställningen att det i ett essäsvår är av yttersta vikt att kommunicera ett faktainnehåll är något som kan hänföras till en fjärde diskurs hos Ivanič (2004), nämligen diskursen om sociala praktiker.

Medan lärarnas samsyn är stor kring vad som kännetecknar essäsvår är det däremot inte möjligt att utifrån fokusgruppsintervjuerna ge ett lika klart svar på den andra forskningsfrågan, hur de studerande enligt modersmållärarna lär sig skriva essäsvår. Det centrala resultatet på den frågan är snarast just avsaknaden av ett entydigt besked. Å ena sidan nämner några av lärarna att de i viss mån berör essäsvår i sin skrivundervisning, å andra sidan verkar de samtidigt ha en vag

föreställning om vilken insats andra lärare gör i sina respektive ämnen. Föreställningen att de studerande själva lär sig skriva essäsvar uttrycks också, utan att det riktigt framgår hur denna erfarenhetsbaserade färdighet uppnås. Uttalandena avspeglar således motstridiga lärarföreställningar om både var och hur de studerandes kompetens i ämnesspecifikt skrivande utvecklas. Lärarna efterfrågar en samsyn med andra ämnen, men det förblir oklart i vad samarbetet skulle kunna bestå och på vems villkor det borde bedrivas.

I modersmåslärarnas jämförelser av essäsvar och essäprov framträder i förlängningen även en föreställning om ett hierarkiskt förhållande mellan genrerna. Skiljelinjen mellan de två genrerna – det sakliga, faktainriktade essäsvaret och det personliga essäprovet där skribentens röst framträder – dras inte mellan två jämbördiga genrer, utan lärarna tillskriver i fokusgruppsintervjuerna essäprovet en högre status. En modell som kan belysa det hierarkiska förhållandet är Hansens (2018) skrivpyramid i figur 12.1.



Figur 12.1. Skrivpyramidens kompetenser. Modell av Hansen (2018, s. 33) baserad på Sharpe och Beetham (2010).

Pyramiden utgår från Sharpe och Beethams (2010) modell för nivåer i digital literacitet och har av Hansen (2018) anpassats till att omfatta skrivkompetens i bred bemärkelse. Skribenter på den näst högsta nivån, *praxis*, kan ”foretage informerede valg i forbindelse med løsning af skriveopgaver og fleksibelt håndtere forskellige skrivestrategier i relation til skrivesituationens krav og egne mål” (Hansen, 2018, s. 32). Denna beskrivning kan karakterisera skickliga skribenter av både essäsvar och essäprov, skribenter som på ett smidigt sätt kan använda sig av ett adekvat, instrumentellt skrivande (Kronholm-Cederberg, 2005) för att lösa

skrivuppgifter. I beskrivningen av den högsta nivån i skrivpyramiden, *identitet*, inkluderas däremot ”hvordan skrivning også er forbundet med personlig udvikling og dannelse” (Hansen 2018, s. 32). Det är dimensioner som enligt lärarna kommer till uttryck i starka texter i modersmålets essäprov och som de därmed förknippar med prototypiska essäprov (Westerlund, 2020). Personlig utveckling och bildning är kvaliteter som även utmärker ett existentiellt skrivande (Kronholm-Cederberg, 2005), men sådant kommer inte på tal när lärarna diskuterar essäsvar som genre.

Att lärarna tillskriver genren essäsvar en lägre status än essäprov kan försvaga både intresset och förutsättningarna för ett jämbördigt samarbete med andra ämnen kring skrivande. Exemplet illustrerar det faktum att skillnader mellan de ämneskulturer som formats i olika skolämnen behöver beaktas för att reformer – som en satsning på skrivande som grundläggande färdighet – ska få önskad effekt (Grossman & Stodolsky, 1995). Att många gymnasielärare uppfattar det ämne som de själva undervisar i som viktigare än andra ämnen är i sig föga förvånande. Denna studie bygger på vad lärarna säger i fokusgruppsintervjuer, inte på observationer av deras undervisning. Men det är problematiskt om lärare i sin undervisning primärt styrs av krav som ställs av examensprov i deras eget ämne i stället för läroplanens explicita budskap om skrivundervisning som ett gemensamt ansvar. Att fokusgruppsintervjuerna gjordes under den period när studentexamen digitaliserades kan ha bidragit till att lärarna lade större fokus på konsekvenserna för det egna ämnet, modersmålet.

Att studentexamen är den institutionella kontexten för genren essäsvar kan även förklara att den av Bjørkvolds (2020) lärarroller som framträder tydligast i intervjumaterialet är läraren som *taskmaster*. I en examen ställer Studentexamensnämnden – eller läraren, när det är fråga om kursprov eller övning inför examen – frågor som ska besvaras individuellt. Mycket lite av det som utmärker en sociokulturellt baserad skrivkultur aktualiseras i den situationen. Men av detta följer inte nödvändigtvis, väl att märka, att skrivundervisningen på gymnasiet överlag ska utformas utifrån så begränsande premisser.

Sammanfattningsvis uttrycker de sju modersmållärarna i studien mer traditionella föreställningar om skrivande i andra ämnen än vad forskningen inom *writing in the disciplines* och *writing to learn* förespråkar. Att studentexamen i egenskap av *high stakes*-prov påverkar undervisningen betyder inte bara att tid ägnas åt examensförberedande övningar. Konsekvensen kan även som i detta fall bli en mer kognitivt inriktad syn på skrivundervisning, där skrivande som kunskapsreproducerande och kunskapsdokumenterande praktik överskuggar den sociokulturellt baserade inriktning som läroplanen förespråkar.

Men hur kan skrivundervisningen utvecklas om läroplanen inte förmår få ett genomslag i undervisningen? En väg kan vara den som lärare E föreslår, nämligen utökat samarbete med lärare i andra ämnen. Hertzberg och Roe (2016; 2019) ser detta som en möjlighet när de studerar hur ett utvecklingsarbete som bygger på lokal lärarsamverkan över ämnesgränserna varit framgångsrikt. Även i Finland finns ett växande intresse för kollegialt samarbete kring skrivande, där hela gymnasier engageras. Fortsatt forskning behövs för att studera sådana projekt, och vilka konsekvenser de får för den syn lärare i alla ämnen har på skrivande och skrivundervisning i ett skolsystem där studentexamen fortfarande utgör en central ramfaktor.

REFERENSER

- Alderson, J.C. & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115–129.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258–267.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, Wis.: University of Wisconsin Press.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berg, M. (2011). Referointi, erittelymuotti ja tekstitaidon koe. *Virittäjä*, (3), 317–348.
- Berge, K.L. (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: Cappelen.
- Bjørkvold, T. (2020). Lærereens rolle når elever skriver faglig. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(1), 3–17.
- Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivediskurser i norskfaget – En analyse av hvordan norsklærere snakker om skriving på åttende trinn. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 42–60.
- Blomqvist, P. (2018). *Samtal om skrivbedømming. Lärares normer, beslut och samstämighet*. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Cremin, T. & Locke, T. (red.). (2017). *Writer identity and the teaching and learning of writing*. London: Routledge.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., Krogh, E. & Norberg Brorsson, B. (2017). Writing in the content areas: A Scandinavian perspective combining macro, meso and micro levels. I S. Plane, C. Bazerman, F. Rondelli, C. Donahue, A.N. Applebee, C. Boré, ... D. Russell (red.), *Research on writing: Multiple perspectives. International exchanges on the study of writing*. (s. 225–241). Fort Collins: The WAC Clearinghouse.
- Evensen, L.S. (2006). Hvordan ser vi på utvikling av skrivekompetanser? I S. Matre (red.), *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Evensen, L.S., Berge, K.L., Thygesen, R., Matre, S. & Solheim, R. (2016). Standards as a tool for teaching and assessing cross-curricular writing. *The Curriculum Journal*, 27(2), 229–245.
- Fiskerstrand, P. (2017). *Språkfag og fagspråk. Om møtet mellom skrivekulturar i norsk og samfunnsfag på Vg2 yrkesfag*. Bergen: Universitetet i Bergen.

- Forsskåhl, M., Lassus, J., Silén, B. & Stolt, S. (red.). (2020). *Modersmålsprovet i brännpunkten. Studentexamensprovet i modersmålet svenska på 2000-talet*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Gold, D. & Hammond, J.W. (2020). Writing instruction in U.S. colleges and schools. The twentieth century and the new millennium. I J.J. Murphy & C. Thaiss (red.), *A short history of writing instruction. From ancient Greece to the modern United States* (4:e uppl.). London: Routledge.
- Grossman, P.L. & Stodolsky, S.S. (1995). Content as context. The role of school subjects in secondary school teaching. *Educational Researcher*, 24(8), 5–23.
- Hansen, J.J. (red.). (2018). *Digital skriveidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Helstad, K. & Lund, A. (2012). Teachers' talk on students' writing: Negotiating students' texts in interdisciplinary teacher teams. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 599–608.
- Hertzberg, F. & Roe, A. (2016). Writing in the content areas. A Norwegian case study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29(3), 555–576.
- Hertzberg, F. & Roe, A. (2019). Skrivning i fagene i norsk skole – en vandring mellom top down og bottom up. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 103–119). Åbo: Åbo Akademis Förlag.
- Hobel, P. (2015). Skriveordrer, tværfagligt samarbejde og demokratisk dannelse. I H. Otnes (red.), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. (s. 119–137). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education: An International Journal*, 18(3), 220–245.
- Juvonen, R. (2010). Evaluoiva että-yhdyslause ja retoriset rakenteet suomenkielisessä ylioppilaineissa. *Virittäjä*, (1), 39–70.
- Juvonen, R. (2014). *Kirjoitelma ja tekijän ääni. Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilaineen dialogisuuden hallinnassa*. Helsingfors: Helsingin yliopisto.
- Juvonen, R., Kauppinen, A., Makkonen-Craig, H. & Lehti-Eklund, H. (2011). Mitä lukiolaisten kirjoittamisesta on tutkittu? I A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (red.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 27–61). Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kauppinen, A. (2011). Mitä äidinkielen kokeessa pyydetään, mitä saadaan? I A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (red.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 95–117). Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Klein, P.D., Arcon, N. & Baker, S. (2016). Writing to learn. I C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (red.), *Handbook of writing research* (2:a uppl., s. 243–256). New York: The Guildford Press.
- Klein, P.D. & Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311–350.
- Klein, P.D., Boscolo, P., Kirkpatrick, L.C. & Gelati, C. (red.). (2014). *Writing as a learning activity*. Leiden, Boston: Brill.

- Krogh, E. & Sonne Jakobsen, K. (red.). (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E., Spanget Christensen, T. & Sonne Jakobsen, K. (red.). (2015). *Eleveskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Kronholm-Cederberg, A. (2005). *Om skrivandets villkor. Unga människors berättelser om skrivandet i gymnasiet*. Vasa: Åbo Akademi.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lehti-Eklund, H. (2011). Äidinkielen kokeen tehtävänannot ja opiskelijoiden valinnat suomeksi ja ruotsiksi. I A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (red.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 118–154). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lorentzen, R.T. (2008). Å skrive i alle fag. I R.T. Lorentzen & J. Smidt (red.), *Å skrive i alle fag* (s. 9–21). Oslo: Universitetsforlaget.
- Makkonen-Craig, H. (2008). Neljä näkökulmaa eräaseen tekstilajiin. Äidinkielen ylioppilaskokeen tehtävänannot 2003–2006. *Virittäjä*, (2), 207–234.
- Matre, S. & Solheim, R. (2015). Writing education and assessment in Norway. Towards shared understanding, shared language and shared responsibility. *L1 Educational Studies in Language and Literature, Special Issue Scandinavian L1 Research*, 15, 1–33.
- Matre, S. & Solheim, R. (2016). Opening dialogic spaces: Teachers' metatalk on writing assessment. *International Journal of Educational Research*, 80, 188–203.
- Matre, S., Solheim, R. & Otnes, H. (red.). (2021). *Nye grep om skriveopplæringa. Forskningsfunn og praksiserfaringar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Miller, C.R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70(2), 151–167.
- Randahl, A.-C. (2012). "Oftast är vi ganska fria". *Eleverna, skrivandet och skrivundervisningen i tre gymnasieklasser*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Randahl, A.-C. (2014). *Strategiska skribenter. Skrivprocesser i fysik och svenska*. Örebro: Örebro universitet.
- Ricœur, P. (1988). *Från text till handling. En antologi om hermeneutik*. Stockholm: Symposion.
- Sedita, J. (2013). Learning to write and writing to learn. I M.C. Hougen (red.), *Fundamentals of literacy instruction & assessment: 6–12* (s. 97–114). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Sharpe, R. & Beetham, H. (2010). Understanding students' uses of technology for learning: towards creative appropriation. I R. Sharpe, H. Beetham & S. de Freitas (red.), *Rethinking learning for a digital age: How learners are shaping their own experiences* (s. 85–99). New York: Routledge.
- Silén, B. (2011). Struktur och fokus i studentuppsatser. I A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (red.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 263–298). Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Smidt, J. (2010). Å bygge hus og murer, veier og bruer i skrift. Skrivning i morsmålsfaget og de andre fagene på skolen. I K. Adelman (red.), *Att bygga broar – Kulturella, språkliga och mediala möten. Sjunde Nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Malmö 18–20 november 2009* (s. 143–167). Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.

- Spanget Christensen, T., Elf, N.F. & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Studentexamensnämnden (2019). Föreskrifter för provet i modersmål och litteratur. Helsingfors: Studentexamensnämnden.
- Sturk, E. & Lindgren, E. (2019). Discourses in teachers' talk about writing. *Written Communication*, 36(4), 503–537.
- Thompson, M. & Wiliam, D. (2007). Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL.
- Togebj, O. (2015). Den dobbelte genreforventning – Genreforhold og sproglige val i elevtekster. I E. Krogh, T. Spanget Christensen & K. Sonne Jakobsen (red.), *Elevskrivere i gymnasiefag* (s. 267–292). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. (red.). (2001). *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Dordrecht: Kluwer.
- Unstad, L., Jørgensen, C.S. & Fjørtoft, H. (2020). Lesing og skrivning i religions- og livssynsfaget i den norske grunnskolen. En kartlegging av forskningsfeltet 2005–2018. *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(2020:1), 154–174.
- Utbildningsstyrelsen (2016). *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Westerlund, A. (2020). ”De e dom som sticker ut som man minns.” Finlandssvenska gymnasie-modersmålslärares föreställningar om essäprovet som skolgenre. I M. Forsskåhl, J. Lassus, B. Silén & S. Stolt (red.), *Modersmålsprovet i brännpunkten. Studentexamensprovet i modersmålet svenska på 2000-talet* (s. 125–161). Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Widén, P. (2009). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 136–153). Stockholm: Liber.
- Winzell, H. (2018). *Lära för skrivundervisning. En studie om skrivdidaktisk kunskap i ämnesläraryrket i utbildningen och läraryrket*. Linköping: Linköpings universitet.
- Zinsner, W.K. (1988). *Writing to learn*. New York: Harper & Row.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T.S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. Oslo: NIFU.