

THIS IS A SELF-ARCHIVED VERSION OF THE ORIGINAL PUBLICATION

The self-archived version is a publisher's pdf of the original publication. NB. The self-archived version may differ from the original in pagination, typographical details and illustrations.

To cite this, use the original publication:

Forsskåhl, Mona, Lassus, Jannika, Silén, Beatrice, Stolt, Sofia (red.). Modersmålsprovet i brännpunkten: Studentexamensprovet i modersmålet svenska på 2000-talet. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland (848). 256 sidor.

Permanent link to the self-archived copy:

<https://www.sls.fi/sites/default/files/publications/pdf/2676.pdf>

All material supplied via Arcada's self-archived publications collection in Theseus repository is protected by copyright laws. Use of all or part of any of the repository collections is permitted only for personal non-commercial, research or educational purposes in digital and print form. You must obtain permission for any other use.

MONA FORSSKÅHL,
JANNIKA LASSUS,
BEATRICE SILÉN
& SOFIA STOLT (RED.)



MODERSMÅLS- PROVET I BRÄNNPUNKTEN

Studentexamensprovet i modersmålet
svenska på 2000-talet

SLS



Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland
nr 848

MONA FORSSKÅHL,
JANNIKA LASSUS,
BEATRICE SILÉN
& SOFIA STOLT (RED.)

MODERSMÅLS- PROVET I BRÄNNPUNKTEN

Studentexamensprovet i modersmålet
svenska på 2000-talet

Svenska litteratursällskapet i Finland, Helsingfors 2020

Utgiven med stöd av Christian och Constance Westermarcks fond
inom Svenska litteratursällskapet i Finland

© Författarna och Svenska litteratursällskapet i Finland 2020

www.sls.fi

Detta verk är licensierat under Creative Commons

Erkännande-Ickekommersiell-IngåBearbetningar 4.0 Internationell
(CC BY-NC-ND 4.0).

Omslag och grafisk formgivning: Antti Pokela

Ombrytning: Christel Westerlund/Ekenäs TypoGraf

Typsnitt: Minion, Myriad, Adelaida

ISBN 978-951-583-512-3 (tryckt utgåva)

ISBN 978-951-583-530-7 (epub), <http://urn.fi/URN:NBN:fi:sls-978-951-583-530-7>

ISBN 978-951-583-531-4 (pdf), <http://urn.fi/URN:NBN:fi:sls-978-951-583-531-4>

Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland

ISSN 0039-6842 (tryckt)

ISSN 2490-1547 (digital)

UDK 803.97



Medverkande

MONA FORSSKÅHL, fil.dr och professor, är i dag rektor för Arcada UAS i Helsingfors, tidigare professor i nordiska språk vid Helsingfors universitet. Hon var adjungerad medlem i provkonstruktionsgruppen åren 2006–2010 och censor under åren 2009–2018. Hennes forskningsintressen omfattar interaktionella studier, textforskning, retorik och ungdomsspråk.

ANNA MARIA GUSTAFSSON, fil.mag., är ledande språkvårdare vid Institutet för de inhemska språken. Hon var medlem i Studentexamensnämnden 2010–2015 (ordförande för ämnet modersmål 2010–2012) och var censor i ämnet under åren 2010–2018.

JAN HELLGREN, fil.dr, arbetar som utvärderingsexpert på Nationella centret för utbildningsutvärdering. Han ledde provkonstruktionsarbetet för modersmålsprovet under åren 2012–2018 och deltog i utvecklingen av det digitala modersmålsprovet. Han har jobbat som modersmåls lärare. Hans forskning berör bland annat intermedialitet, flerspråkighet och lärresultat i modersmål och litteratur i den grundläggande utbildningen.

JANNIKA LASSUS, fil.dr, arbetar som universitetslektor i svenska vid Finskugriska och nordiska avdelningen vid Helsingfors universitet. Hon var adjungerad medlem i provkonstruktionsgruppen för provet i modersmålet under åren 2007–2014. Hennes forskningsintressen är olika aspekter på texter i kontexter.

BEATRICE SILÉN, fil.dr, verkade fram till sin pension i augusti 2018 som universitetslektor i svenska vid Helsingfors universitet. Åren 2007–2009 var hon medlem i Studentexamensnämnden som representant för modersmålet. Hon har deltagit i projekten Språklig mångfald och Skriftpraktiker hos barn och unga och också analyserat elevtexter i samband med de nationella utvärderingarna av modersmålet i årskurs 9 åren 2010 och 2014.

SOFIA STOLT, fil.dr, är utbildad ämneslärare i modersmål och litteratur och arbetar som universitetslektor i svensk affärskommunikation vid Hanken Svenska handelshögskolan. Sofia är medlem i Studentexamensnämndens modersmålssektion och är även censor i modersmålet. Hon är excellent lärare och hennes forskning berör bedömning av elev- och studerandetexter.

ANDERS WESTERLUND, fil.mag., har arbetat som gymnasielärare i ämnena modersmål och litteratur och historia, och som universitetslärare i svenska och litteratur med didaktisk inriktning vid Åbo Akademi. Som doktorand forskar han i gymnasiestuderandes skrivande. Han är sedan år 2018 censor i modersmålet.

Förord

Tanken på en bok som belyser studentexamensprovet i modersmål och olika utmaningar relaterade till provet är gammal. Generationer av provkonstruktörer och censorer involverade i arbetet med provet har odlat den i decennier. De har varit påhejade av modersmåls-lärarna i gymnasierna med frågor och återkommande bryderi för att förstå beslut tagna av dem som utformar och dem som gör den slutliga bedömningen av provet. Och samma frågor, liknande bryderier, förekommer bland dem som berörs närmast av provet, det vill säga de skribenter som deltar. Också skribenternas närmaste familj och övriga anhöriga har under årens lopp ställt sig frågande till provens innehåll, till bedömningsgrunder eller till slutresultat. Det finns ett behov av ökad gemensam förståelse kring detta prov som årligen kan avgöra framtiden för flera tusen deltagare. Provet i modersmål kan vara porten in till fortsatta studier som antingen öppnas eller stängs.

Det är ändå ingen tvekan om att alla som är involverade arbetar med ett gemensamt mål för ögonen, nämligen att så rättvist och objektivt som möjligt bedöma gymnasiestuderandes förmåga att läsa och analysera olika slags (multimodala) texter samt kommunicera sina tankar i skrift på en god svenska. För det behövs en delad förståelse och insikt, en bredare samstämmighet om vad och hurdant provet ska vara, vilka kvaliteter som ska bedömas och hur, vad de olika involverade parterna kan och bör bidra med, och vilka kompetenser och färdigheter samhället behöver, önskar odla och vill fördjupa. Behovet av kompletterande och ny forskningsbaserad kunskap som bas för en delad förståelse och samstämmighet är alltså uppenbart. Denna insikt utgjorde startskottet för det brett upplagda forskningsprojekt som utmynnade i denna antologi.

Rent konkret föddes idén om ett forskningsprojekt år 2016 efter en givande och utmanande fortbildningsdag i Tammerfors där modersmållärare, censorer och provkonstruktörer hade suttit tillsammans och diskuterat autentiska provtexter, provuppgifter och provets framtida utveckling. På vägen hem från dagen uppstod en inspirerad diskussion om vilka frågor med anknytning till provet som borde belysas och ventileras. Listan var lång och diskussionsdeltagarna ivriga. Några månader senare kunde projektet inledas, tack vare gott samarbete med Svenska modersmålläraryöreningen (SMLF) och Svenska Kulturfondens värdefulla understöd. Bland de ursprungliga idéerna valdes några ut och projektgruppen breddades så att vi fick in forskare med de intressen, erfarenheter och kompetenser som behövdes. I den processen fick flera perspektiv lämnas utanför, helt enkelt på grund av de tillbudsstående ramarna. I skrivande stund får vi ändå konstatera att antologin läsaren nu har framför sig ger en bred inblick i studentexamensprovet i modersmål under åren precis innan provet gjordes om till ett digitalt prov, och den rådande provkontexten. Digitaliseringen av provet har naturligtvis fört med sig vissa förändringar, både vad gäller provupplägget och vad gäller de processer som omger provet. Men kärnan består. Fortfarande är det frågan om ett gemensamt och viktigt prov för landets gymnasie studerande, ett prov som mäter kommunikations- och argumentationsförmåga och samtidigt mäter ett slags akademisk mognad. Det är ingen tvekan om att många frågor fortfarande återstår att beforska och samla data och kunskap om när det gäller det förnyade provet i dess digitala form. Men med denna bok tror vi författare att vi kan ta ett steg närmare samsyn och gemensam förståelse för såväl provet som läroämnet modersmål och litteratur och dess betydelse i en individs liv. Vi vill därför tacka Svenska litteratursällskapet i Finland, och särskilt vår redaktör Evelina Wilson, för det stöd vi fått för att ge ut boken i en sådan tilltalande och tillgänglig form. Vi vill slutligen tacka också de anonyma granskare som SLS utsett för antologin, och som gav oss värdefull återkoppling på våra texter. Om det behövs en by för att fostra ett barn, behövs också en hel grupp experter för att utforma en fungerande texthelhet.

Vår förhoppning är att boken ska väcka diskussion, nya frågor, utvecklingsansatser och nya idéer till datainsamling och forskning.

Vi hoppas dessutom att frågorna, ansatserna och idéerna inte stannar inom skolans och forskningens världar utan att vi med vår bok kan få saker att hända inom samhället. Språket – och särskilt modersmålet – är gränssytan mellan varje individ och hennes omvärld. Det är det allra viktigaste redskapet vi har för att förstå vår värld, våra samhällen och våra medmänniskor. Det är också demokratins viktigaste grundsten. Därför är det viktigt att individens möjligheter att utveckla sitt modersmål stöds på bästa tänkbara sätt. Individer och medborgare med ett starkt språk i botten har de allra bästa förutsättningar för ett givande och gott liv, för framgång och för att föra hela det finländska samhället framåt. Modersmålet och utvecklingen av det hos den enskilda individen behöver alltså allt stöd det kan få. Den här boken kan förhoppningsvis bidra till detta.

Helsingfors den 27 augusti 2020

Mona Forsskåhl, Jannika Lassus, Beatrice Silén & Sofia Stolt



MONA FORSSKÅHL

Finlandssvenska studentexamensprovet i modersmålet – dess ekologi i tid och rum

Provet i modersmålet för studentexamen har funnits med och varit obligatoriskt sedan de skriftliga studentproven infördes år 1852. Fram tills dess hade studentprovet varit en muntlig inträdesexamen till landets enda universitet och ordnats som sådant vid och av universitetet (se t.ex. Hiidenmaa 2004; Helttunen 2018). Kaarninen och Kaarninen (2002) beskriver hur den nuvarande studentexamen har sitt ursprung i muntliga inträdesprov till Kungliga Akademien i Åbo. År 1852, då skriftliga prov infördes, kopplades studentexamen samtidigt till gymnasieutbildningen och blev ett krav för studieplats vid landets universitet. Men fortfarande var det universitetet som ordnade proven. För att kunna antas till universitetet måste den sökande, förutom ett ämbetsbetyg, visa upp ett betyg från en skola med rätt att skicka studenter vidare till universiteten (Kaarninen & Kaarninen 2002: 62 ff.). Vid universitetet deltog samtliga sökande i det skriftliga provet som avgjorde om de fick en studieplats eller inte. År 1874 flyttades studentexamens skriftliga prov till läroverken och gymnasierna, vilket motsvarar den modell vi har i dag där studentprov skrivs i den gymnasieskola där den studerande gått.

Provet i modersmålet bestod till en början av en skrivuppgift. Examinanderna fick välja mellan tio rubriker som i dag snarast skulle kunna uppfattas som realämnesuppgifter. Följande återgivning av ett tidigt prov (från 1893) illustrerar detta väl:

Studentexamen våren 1893

Ämnen

1. Bönens religiösa betydelse
2. Vergilius skildring af Trojas förstöring
3. Hannibal
4. Kejsar Fredrik II
5. Statshvälfningen i Sverige 1772
6. Napoleons ryska fälttåg 1812
7. Hvarför är Runebergs minne oss dyrbart?
8. Aino-episoden i Kalevala
9. Magnetismen
10. De förnämsta näringsgrenarna i Finland

Rubrikerna i proven valdes som i exemplet ovan från ämnesområdena religion, historia, kultur och litteratur, naturkunskap och samhällskunskap eller geografi. Urvalet av ämnesområden, och också ordningen mellan dem, etablerade sig som ett fast mönster som i stora drag var lika från prov till prov. Vissa år ingick en sista uppgift som medgav ett friare skrivande, men sådana kom att etableras som fasta element i provet först efter 1921 då realämnesprovet kom in som ett separat prov. Till exempel i provet från våren 1924 återanvändes en rubrik från 1881 som ger utrymme för ett friare skrivande: "Kunskap är makt"; och hösten 1928 fick skribenterna skriva under rubriken "Arbetets välsignelse". Samtidigt har uppgifterna som förutsätter realämneskunskap levt vidare ända in på 2000-talet. Det visar exempelvis en uppgift från provet i modersmål från 2005: "Diskutera problemet med att exportera demokrati." Anvisningar av den typen som levt kvar ända in på 2000-talet avspeglar möjligen att modersmålet alltid har utgjort ett mognadsprov. Tanken har varit att skribenten med sin prestation ska visa att hen är mogen att på ett koherent och klart sätt resonera på sitt modersmål kring en avgränsad tematik och därmed visa sin mognad för vidaregående studier.

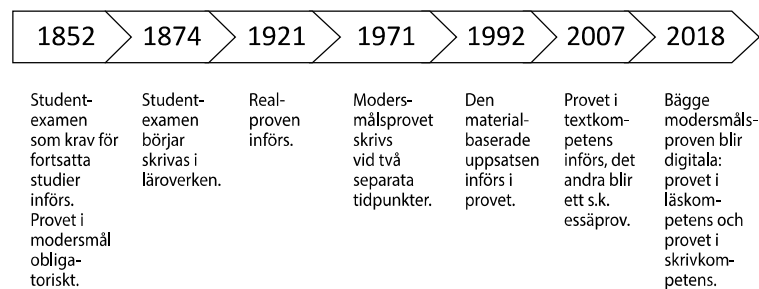
Fram till 1971 bestod provet i modersmålet av en enda essä eller uppsats som dessutom var obligatorisk för alla som ville ta examen (se vidare Hiidenmaa 2004; Makkonen-Craig 2008). Modersmålsuppsatsen kunde alltså fälla hela försöket att ta studenten. Från 1971 utökades det ena provtillfället till två och lärarna, som gjorde den första bedömningen, valde ut den bättre av de två prestationerna som primärt sändes in för bedömning av Studentexamensnämndens censorer. På 1970-talet infördes också för första gången textmaterial som underlag för uppgifter i provet, och 1992 utvecklades den ena av provomgångarna till ett så kallat materialbaserat prov där samtliga uppgifter relaterade till ett eller flera tryckta material. Den andra provomgången kom ibland inofficiellt att benämnas *rubrikprov* eller *rubrikuppsats*.

År 2007 förnyades modersmålsprovet igen och blev en kombination av de tidigare fria och materialbaserade uppgifterna och förutom att rubrikuppsatsen blev essäprov, infördes också ett alldeles nytt *textkompetensprov*. I samband med denna reform förändrades också modellen så att skribentens prestationer från bägge proven bedömdes och räknades in i slutbetyget. I det nya textkompetensprovet mättes skribenternas förmåga att läsa, tolka och analysera specifika aspekter av givna texter, exempelvis struktur, språkliga drag eller argumentation samt att kunna formulera sina iakttagelser i skrift, vilket ett exempel från hösten 2007 visar: ”Analysera språket i dialogavsnitten.”

År 2018 togs nästa steg i utvecklingen av modersmålsprovet då provet i läskompetens och provet i skrivkompetens togs i bruk och provet blev digitalt. Med denna förnyelse frångick man den etablerade svarsformen med längre sammanhängande texter som hittills varit den enda. I det digitala provet i läskompetens förväntas kortare fokuserade svar där även punktlistor kan vara accepterade svarsformer (Studentexamensnämnden 2018). Samtidigt förväntas längre svar i skrivkompetensprovet. I detta prov får skribenterna tillgång till flera olika digitala material som de ska utnyttja och kombinera utifrån egna perspektivval och utifrån det utforma en längre text. Skribenterna får tillgång till materialet då provet börjar, vilket skiljer det finska provet från vissa av de övriga skandinaviska, där materialet blir tillgängligt i förväg. Längden på texten som förväntas i det nya

provet i skrivkompetens är 6 000 tecken, vilket motsvarar omkring fyra sidor A4 tryckt text. Uppgiftsformuleringen lämnar dock stort utrymme för skribenterna, vilket potentiellt kan minska riskerna för feltolkningar av uppgifter som tidigare har kunnat ge upphov till allvarliga misstag. Hösten 2018 skulle examinanderna skriva texter som är ”diskuterande”, ”ställningstagande” eller ”öppnar perspektiv”. De fick välja mellan ett av sju givna ämnen, till exempel ”När orden inte räcker till” eller ”Att säga sin åsikt kräver mod”.

För att sammanfatta den historiska utvecklingen av det finländska studentexamensprovet i modersmålet presenteras nedan en tidsaxel över de viktigaste förändringarna i provet i modersmål (se vidare Stolt 2016).



Figur 1.1. De viktigaste milstolparna i modersmålsprovets utveckling (efter Stolt 2016: 43).

Utvecklingen av de yttre formerna för modersmålsprovet har som av presentationen ovan framgår varit stor, men det grundläggande syftet – att mäta skribenternas förmåga att uttrycka sig i skrift och den mognad som förutsätts av en student – står kvar som orubbad grundbult. De kunskaper och färdigheter som mäts i modersmålsprovet har sin grund i läroplanen och i undervisningen i modersmål och litteratur i gymnasiet. Gymnasieutbildningen i sin helhet omfattar enligt *Grunderna för gymnasiets läroplan* (Utbildningsstyrelsen 2015) totalt 75 kurser, varav 6 utgörs av obligatoriska kurser i modersmål och litteratur. Skolorna har därtill möjlighet att erbjuda tillämpade och fördjupande kurser i modersmål och litteratur, enligt de resurser som skolan har till sitt förfogande. Enligt ”Lag om studentexamen”

(502/2019, tidigare 715/2018 och 672/2005) ska examinanderna i studentexamen avlägga ett obligatoriskt prov i modersmålet. Provet i modersmålet anordnas på svenska, finska och samiska.

Skriftkulturen i studentprovet i modersmålet innefattar de skriftkompetenser eleverna förväntas behärska efter avslutad skolgång. Skrivundervisningen och de skriftliga alster som eleverna producerar är en synlig del av skolans verksamhet, och den långa traditionen med modersmålsprovet utgör en viktig del av skolgången.

I denna antologi granskas det svenska modersmålsprovet och utfallet av det ur ett flertal olika synvinklar. Undersökningarna bygger på material från provet som det såg ut före digitaliseringen, men aktualiteten är trots det hög. I de följande kapitlen granskar vi finlandssvenska ungas förutsättningar och förmåga att skriva enligt givna anvisningar och utifrån material som ges, lärares syn på skrivandet i studentexamensprovet samt arbetslivsrepresentanters syn på vilka skrivkompetenser man behöver efter avslutade studier. Samtliga dessa infallsvinklar är relevanta att ha insikt i och förståelse för oberoende av hur provet i sig förnyas.

Antologin har kommit till eftersom det i anslutning till fortbildning för såväl modersmållärare som censorer har konstaterats att det råder brist på samlad kunskap om provet i modersmålet svenska i studentexamen och dess utfall. Sådan kunskap är viktig för alla som jobbar med provet, med förberedelserna inför det och med bedömningen av det, för att de ska kunna främja modersmålskunskaperna bland landets svenska gymnasie studerande på bästa sätt. Kunskapen behövs också för att kunna vidareutveckla provet i modersmål så att det stöder en ändamålsenlig modersmålskompetens bland landets svenska studerande på andra stadiet (gymnasie- och yrkesskolenivå) sett i brett perspektiv och på lång sikt. Det svenska modersmålsprovet skrivs årligen av samtliga svenskspråkiga abiturienter, år 2018 av cirka 2 500 gymnasie studerande. Provet är fortfarande det enda obligatoriska i studentexamen och utgör en utmaning på många håll i Svenskfinland. Alla de som jobbar med provet har en tyst kunskap om vissa tendenser, återkommande diskussioner och problemställningar. Dessa har inte utretts systematiskt eller lyfts fram explicit och därför finns det ett behov av att kartlägga och undersöka de bakomliggande faktorerna och att föreslå förklaringar och even-

tuella lösningar. Därtill finns det ett allmänintresse, både bland en bredare publik och inom forskningssektorn, för det finländska studentexamenssystemet och dess modersmålsprov. Särskilt finns det ett brett intresse för svenskans de facto minoritetsposition och vilka konsekvenser den har för de svenskspråkiga abiturienternas prestationer i studentexamen i modersmål. På ett allmänt plan finns helt enkelt många obesvarade frågor som relaterar till de svensktalande gymnasiestudenternas språk och examensprestationer och till svenskans position och utrymme i det finska samhället överlag.

År 2016 erhöll Svenska modersmålslärarföreningen (SMLF) medel från Svenska Kulturfonden för en grupp forskare och censorer för att sammanställa aktuell kunskap om modersmålsprovet och svenskspråkiga examinanders prestationer i detta prov. Syftet med projektet var att teckna en bred bild av studentexamensprovet i modersmålet svenska och dess bedömning i Finland i början av 2000-talet samt att göra denna bild tillgänglig i en publikation riktad till såväl forskningssamfundet som aktiva modersmåls lärare i landet. Denna antologi är ett resultat av projektet. Materialet för de delundersökningar som redovisas i antologin är insamlat innan det digitala provet togs i bruk. Vi har med detta i åtanke valt att fokusera på sådana forskningsfrågor och på sådana materialtyper som har relevans även efter att det digitala provet togs i bruk. Det betyder att det tidigare textkompetensprovet och prestationer i det inte i sig varit fokus i någon av undersökningarna, utan i stället kretsar delundersökningarna kring kontextuella faktorer och textdrag som är relevanta även för det digitala provet.

1.1 Historisk och nordisk kontext

Det finska systemet med studentexamen fann visserligen sin etablerade form under den ryska tiden, men hade klara kopplingar till utvecklingen i de övriga nordiska länderna. Sedan tidigt 1600-tal hade det funnits etablerade former av inträdesexamination till universiteten i Skandinavien, med muntliga förhör som sköttes av professorer eller dekaner vid universiteten (Thorén 1963; Haue 2017). Unga män som avlagt den så kallade latinskolan kunde gå upp i examen artium som det hette i det dansk-norska riket och i student-

examen i Sverige (inklusive Finland). En avklarad studentexamen gav inträde till universitetsstudier. Systemet bibehölls i Norge även i personalunionen med Sverige 1814 och i Finland efter att Finland blivit del av det ryska riket.

Under andra halvan av 1800-talet, 1850 i Danmark, 1864 i Sverige, 1874 i Finland och 1883 i Norge, etablerades modellen med centralt konstruerade, skriftliga prov som skrevs ute i de lärosäten i respektive land som gav behörighet för tillträde till ländernas universitet (Thorén 1963; Haue 2017; Morgenstjerne 1914: 5). I samtliga dessa ingick en provform där examinanderna skulle utforma en helgjuten text på sitt modersmål som en obligatorisk del av examen – mycket lik de uppgifter som presenteras i inledningen ovan. Noteras kan också att kvinnor fick rätt att ta studenten ungefär i samma tider i de nordiska länderna, under 1870- och 1880-talet. För kvinnor gick vägen till studenten dock till en början inte via latinskolorna eller läroverken, utan de första kvinnorna skrev studentexamen som privatister – det gällde i samtliga nordiska länder utom Island.

Systemet med censorer som bedömer examinandernas prestationer infördes i alla fyra länder i samband med att proven flyttades ut från universiteten. Till skillnad från de övriga skandinaviska länderna gick dock Sverige in för ett system där censorerna, representanter för universitet, bara bedömde utvalda muntliga prestationer som ingick i examen och fastställde helhetsbedömningen. I de övriga skandinaviska länderna etablerades systemet med central bedömning också av de skriftliga provprestationerna, som levt kvar ända tills i dag.

År 1968 skrevs den sista studentexamen i Sverige. Beslutet att avskaffa den centralt konstruerade och bedömda examinationen hade fattats några år tidigare. I de övriga nordiska länderna har studentexamen i stället utvecklats och utgör ett av urvalskriterierna då unga söker studieplats vid universiteten i dag. I Danmark och Norge har utvecklingen av provet dock i någon mån avvikit från utvecklingen i Finland. Muntliga prov ingår fortfarande i examen och digitala prov infördes redan före 2010-talet. När det gäller provet i modersmål är en klar skillnad jämfört med Finland den att examinanderna både i Danmark och i Norge får tillgång till material redan före själva provtillfället – material som ska eller kan användas. Vidare

tester med provsituationer där examinanderna fritt får utnyttja internet också under själva provtillfället är på gång. Finland är måhända på väg i samma riktning med det digitala provet, men än är det finländska provet inte där.

1.2 Ett studentexamensprovs levnadsbana – modersmålsprovet från idé till bedömda prestationer

Vid sidan om gymnasiet läroplan är den finländska studentexamen ett centralt bedömningsinstrument för utvärdering av undervisningen på gymnasiet. I *Grunderna för gymnasiet läroplan 2015* står det att modersmål och litteratur är ett livskunskapsämne och att undervisningen i ämnet baserar sig på ett vidgat textbegrepp. Det vidgade textbegreppet är en central komponent i *multilitteracitet*, eller *multiliteracies* (Godhe 2013), som på engelska ingår i begreppet *literacy*, det vill säga språkfärdigheter som vi skapar genom en socialt betingad kontext (se Cope & Kalantziz 2009). Det ställs stora krav på gymnasisternas textkompetens, speciellt då det gäller studentexamensproven. Abiturienterna, som examinanderna kallas, förväntas skriva ett studentexamensprov i två delar vars utformning och innehåll bedöms utgående från bedömningsföreskrifter för provet i modersmålet.

Studentexamen i Finland anordnas och genomförs av Studentexamensnämnden som är en myndighet under Undervisnings- och kulturministeriet. Arbetet med innehållen i proven och bedömningsprinciperna övervakas och styrs av själva nämnden. Ministeriet utser en ordförande som leder nämnden och inom sig väljer den två vice ordförande. På framställning av universiteten och de övriga högskolorna samt Utbildningsstyrelsen utnämner ministeriet nämndmedlemmar som under en mandatperiod på tre år fungerar som ledande censorer och provkonstruktörer. Varje ämnesområde representeras av mellan en och fem nämndmedlemmar. Dessa har en grupp expertmedlemmar till stöd som arbetar som provkonstruktörer och censorer inom vederbörande ämne. Expertmedlemmarna innehar ofta sina uppdrag över längre perioder eftersom kontinuitet behövs av rättviseskäl. När någon byts ut eller en grupp av andra orsaker behöver kompletteras är det nämndmedlemmen som i sam-

råd med sina expertmedlemmar utser ny expertmedlem. År 2018 hade nämnden cirka 40 medlemmar och cirka 350 expertmedlemmar (kallades tidigare för adjungerade medlemmar), medan 24 tjänstemän arbetade på kansliet (Statsrådets förordning om studentexamen 9.5.2019/612). Tjänstemännen tar in anmälningar från gymnasierna, uppbär avgifter för provet och administrerar hela processen kring provkonstruktion, logistiken kring proven, bedömningsprocessen och publicering av resultaten – från början till slut. År 2019 tillträdde en ny nämnd med ett mindre antal medlemmar, 25 till antalet. Samtidigt utökades antalet övriga sakkunniga involverade i provkonstruktion och bedömning något. En långsiktig utveckling av studentexamen handhas av Studentexamensnämnden i samarbete med Utbildningsstyrelsen. (Hellgren 2014; Gustafsson & Hellgren 2014; Studentexamensnämnden 2020.)

I det följande presenteras provens tillblivelse, själva provtillfället och bedömningsförfaranden. Redogörelsen bygger på projektgruppens egna erfarenheter under många år som medlemmar av nämnden, som expertmedlemmar av provkonstruktionsgruppen och som censorer. Projektgruppen har också erfarenhet av andra perspektiv på provet som avspeglar sig i texten nedan, i egenskap av modersmåls lärare vid gymnasieskolor, som föräldrar till skribenter och som provskribenter själva (för ett antal år sedan).

Modersmålsprovet i den finländska studentexamen utarbetas i den så kallade provkonstruktionsgruppen tillsatt av Studentexamensnämnden. En och samma grupp utarbetar samtidigt fyra prov: de finska och de svenska proven i läskompetens och proven i skrivkompetens (åren 2007–2018 provet i textkompetens och essäprovet, åren 1992–2006 det materialbaserade provet och det så kallade rubrikprovet). I gruppen sitter representanter för både finska som modersmål och svenska som modersmål, och proven för de två språkgrupperna utarbetas delvis tillsammans, delvis separat. Den slutliga utformningen av de två proven bestående av två delprov vardera görs ändå alltid av gruppen gemensamt och därefter behandlas och fastslås både de finska och de svenska proven av Studentexamensnämndens medlemmar gemensamt. Detta är en viktig aspekt av rättvisa eftersom examinanderna (abiturienterna) – senare studenterna – tävlar om samma studieplatser vid högskolorna. I den

tävlan konkurrerar resultat från provet i modersmål på samma villkor som resultat från provet i det finska *äidinkieli* (modersmål). Då är det viktigt att proven motsvarar varandra i svårighetsgrad och i de kompetenser som bedöms.

Viktigt att slå fast är ändå att proven inte utformas som översättningar av varandra utan de olikheter som finns i läroplanerna för modersmålet svenska respektive finska *äidinkieli* både kan och bör beaktas då proven konstrueras. I styrdokumentet *Grunderna för gymnasiet läroplan* (Utbildningsstyrelsen 2015: 41) sägs nämligen: "Lärokursen svenska och litteratur har samma omfattning och i stort sett samma mål och kursinnehåll som lärokursen finska och litteratur, dock med vissa avvikelser som beror på språkspecifika och kulturella faktorer." På kursnivå nämns i dokumentet specifikt Norden, den nordiska kulturen och de nordiska språken i anslutning till två obligatoriska kurser och en nationell fördjupad kurs. På motsvarande sätt nämns finska språket i anslutning till kurser i finska som modersmål. För modersmålsprovets del innebär detta konkret att material som ska analyseras i provet eller själva provuppgifterna kan se olika ut i det finska och det svenska provet. För de svenska modersmålsproven väljs material och uppgifter som kommer från hela det svenska och nordiska språkområdet, medan gruppen för det finska provet väljer material och formulerar uppgifter anpassade till en finsk språk- och kulturkontext.

Arbetet i provkonstruktionsgruppen är kreativt och långsiktigt. Till den gemensamma gruppen tar alla medlemmar generella idéer, mer konkreta förslag på uppgiftstyper, material och teman på lika villkor. Vissa idéer kan sparas för framtida prov, medan andra genast tas i bruk i det prov som är under arbete. Framförhållningen i arbetet är betydande och i regel ska provets bägge delprov vara färdiga minst ett år innan de ska skrivas. När gruppen enas om något förslag i form av en kompetens som bör utvärderas, en uppgiftstyp eller ett material som kan användas, blir följande steg att bägge språkgrupper hittar lämpligt motsvarande material från sin kulturella kontext. Detta kan tidvis vara utmanande och det kan rent av visa sig omöjligt. Då söker gruppen andra möjligheter, med målet att ändå skapa uppgiftspaket som till svårighetsgrad och som på ett mer generellt plan motsvarar paketet på det andra språket. Här kan den snäva till-

gången på material från Svenskfinland vara en utmaning. En annan utmaning kan ligga i att utbudet av läromedel på finska och svenska är så olika. På svenska kan det exempelvis finnas teman som bara behandlas på ett sätt och utifrån ett givet perspektiv i ett enda tillgängligt läromedel, medan det på finskt håll kan finnas flera olika perspektiv på samma tema representerade i olika läromedel. Sådana aspekter vägs in då uppgifter slipas till sin slutliga form och material väljs för uppgifterna.

När provpaketet är klart gör provkonstruktionsgruppen ett internt utarbetat bedömningsstöd för den delen av provet där specifika innehållsaspekter i svaren är relevanta. I det tidigare pappersprovet gällde detta textkompetensprovet, i det nya digitala provet gäller det provet i läskompetens. Denna process blir samtidigt ett test av hur provet fungerar: att uppgiftsformuleringarna fungerar med givna material så att det går att förstå och besvara uppgifterna på ett rimligt sätt. Samtidigt är det väsentligt att påpeka att bedömningsstöden utarbetas av provkonstruktörerna själva som i regel är experter på området och dessutom har insikt i vilka ändamål och tankar som legat bakom uppgiftens slutliga utformning. De kan inte inta examinandens perspektiv vare sig erfarenhetsmässigt eller kunskapsmässigt. Detta ligger bakom det faktum att bedömningsstödet inte nödvändigtvis motsvarar de läsningar av uppgifterna som examinanderna gör i provsituationen och därmed inte heller de prestationer som examinanderna lämnar in. Bedömningsstöden utformas innan någon har sett hur en person i examinandernas ålder och med examinandernas kunskapsnivå förstår och greppar uppgifterna i proven.

Bedömningsstöden publiceras genast efter att provet är skrivet som stöd för modersmåslärarna då de bedömer proven i läskompetens (textkompetens åren 2007–2018) som första bedömare. Bedömningsstödens syfte är att ge modersmåslärare riktlinjer för hurdana aspekter och detaljer som provkonstruktörerna tänkt sig kan ingå i svaren. De är däremot inte kontrollistor över vad som måste ingå för en viss poängnivå. De kriterier som primärt ska styra poängsättningen är i stället de anvisningar som fastställts av Studentexamensnämnden i styrdokumentet *Föreskrifter för provet i modersmål* (i skrivande stund gäller *Föreskrifter för det digitala provet i modersmålet* 2018). De ger mer generella kriterier och nivåbeskriv-

ningar för poängsättning av prestationerna och är lika från provomgång till provomgång.

De två delproven skrivs under två olika dagar, samtidigt i alla skolor i landet, och för vardera provet har examinanderna sex timmar tid. I samband med att provet digitaliserades 2018 flyttades de två provdagarna närmare varandra så att båda proven skrivs inom en vecka. Prestationerna bedöms, det vill säga poängsätts, först av lärare i den lokala skolan och därefter sänds de bedömda prestationerna in för bedömning av censorer centralt utsedda av Studentexamensnämnden. Den slutliga betygsättningen görs på en sjugradig skala från laudatur till improbatur (betygsskalan presenteras närmare i kapitel 4).

Innan censorerna inleder sin bedömning sammankallas de till ett gemensamt censorsmöte (ett för vardera delprov) där de utifrån ett sampel av (anonyma) riktiga provprestationer diskuterar sig fram till en gemensam förståelse av provuppgifterna, materialen som ska behandlas, och specifika krav som ska beaktas lika av samtliga censorer. Under sådana censorsmöten diskuteras också de bedömningsstöd som provkonstruktionsgruppen sammanställt för provet i läskompetens, och det revideras eller specificeras mot bakgrund av hur de autentiska provprestationerna ser ut. Dessa specificeringar eller revideringar av riktlinjer för bedömningen protokollförs, och en sammanjämkning görs mellan de svenskspråkiga och de finskspråkiga censorsgruppernas riktlinjer till den del uppgifterna är lika eller liknande.

Efter censorsmötet inleder censorerna sin bedömning och får sig tilldelade olika examinandkohorter för de två delproven. Ingen censor bedömer alltså som huvudcensor samma examinands bägge delprov. Sedan det digitala provet infördes har censorerna bedömt prestationerna anonymt, det vill säga de ser inte namnet på examinanden, eller ens den skola examinanden kommer från. Så länge provet skrevs på papper tilldelades varje censor ett urval skolor för det första provet och ett annat urval för det andra provet. Bedömningen skedde då inte anonymt, utan censorn kunde se både skolan och examinandens namn på varje provpapper.

Om lärarens och censorns bedömning av en prestation skiljer sig åt i betydande grad eller huvudcensorn uppfattar bedömningen

Faktaruta

Maxpoängen för de olika provtyperna som nämns i denna antologi

Betyg (fösv. vitsord)	Poäng		
	Hösten 2006	Våren 2007	Hösten 2018–
	Material-baserad uppsats och rubrik-uppsats, fram till hösten 2006. Totala max-poäng: 99.	Textkompetensprov och essäprov, från och med våren 2007 till våren 2018. Totala max-poäng: 114.	Läskompetensprov och skrivkompetensprov, från och med hösten 2018. Totala max-poäng: 120.
Laudatur (L)	92	95	90
Eximia cum laude approbatur (E)	87	81	75
Magna cum laude approbatur (M)	80	65	61
Cum laude approbatur (C)	70	47	50
Lubenter approbatur (B)	60	35	39
Approbatur (A)	50	19	26
Improbatur (I)	Underkänt		

Källa: Studentexamensnämnden: <https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/student-examen/poenggraenser>.

Betygsfördelningen i studentprovet i modersmålet baserar sig på att poänggränserna vid varje examenstillfälle bestäms utgående från en kriteriebaserad bedömning. Tidigare (före det digitala provet) byggde betygsfördelningen på en relativ bedömning och en diskret fördelning. I dag används ett system som beaktar de yttre villkoren så att den relativa bedömningen inte frångås, det vill säga betygen bestäms utgående från ett medeltal av standardiserade totalpoäng (MST-metoden), vilket betyder att poänggränserna för de olika betygen varierar i någon mån från gång till gång.

som problematisk inkallas ytterligare en censor, eller i extrema fall ytterligare två censorer, som ger sin bedömning. Censorerna strävar efter att genom analys av prestationen och genom diskussion nå en samsyn kring bedömningen, men om de inte gör det är det tredje censors bedömning som avgör. De svenskspråkiga censorerna möts också efter att hela censorsomgången är över och går igenom erfarenheter, problem och insikter (Gustafsson & Hellgren 2014). Denna praxis styrs emellertid inte av Studentexamensnämnden utan av censorerna själva, men den utgör en viktig länk i den ständiga fortbildning censorerna ägnar sig åt.

Den ovan beskrivna bedömningen innefattar alltså poängsättning för varje provuppgift för sig och utifrån fasta kriterier och kriterievisa beskrivningar av prestationer på olika nivåer. När samtliga prestationer på uppgifter från bägge delproven har poängsatts på detta sätt beräknas automatiskt summan av varje examinands poäng. Därefter fastslås det slutliga betyget (eller vitsordet som det ibland kallas i Svenskfinland) i studentexamensprovet i modersmålet på en sju-gradig skala. Det är medlemmarna i Studentexamensnämnden som efter varje provomgång fastställer var gränserna för de sju betygsnivåerna ska gå utifrån hur poängsummorna fördelar sig i den aktuella examinandkohorten. Bedömningen är alltså baserad på både givna kriterier och den relativa fördelningen av poängsumman bland skribenterna. Hela bedömningsmodellen och principerna för denna fördelning diskuteras vidare av Hellgren i kapitel 4. När de nya studenterna sedan söker in till vidare studier är det detta slutliga betyg som åter omvandlas till poäng för rangordning i konkurrensen om studieplatser.

1.3 Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

I de följande kapitlen presenteras undersökningar som tar sig an olika aspekter av studentexamensprovet i modersmål, dess förutsättningar och följder. Eftersom aspekterna som diskuteras är vitt skilda har gruppen arbetat med flera olika metodologiska verktyg i sina analyser. Teoretiskt finns i alla fall en gemensam nämnare i den delade synen på de granskade proven som texter producerade och utformade i en specifik samhälls- och undervisningskontext och för

ett specifikt syfte. Den sociokulturellt inriktade litteracitetsteorins begrepp *skriftkultur* ringar in denna syn rätt väl (se t.ex. Barton 1994; Karlsson 2002; Berge et al. 2004; Berge 2007). Barton som introducerade ett nytt sätt att se på texter och skriftpraktiker föreslår ett angreppssätt inspirerat av biologin:

Rather than isolating literacy activities from everything else in order to understand them, an ecological approach aims to understand how literacy is embedded in other human activity [...] Instead of studying the separate skills which underlie reading and writing, it involves a shift to studying literacy, a set of social practices associated with particular symbol systems and their related technologies (Barton 1994: 32).

Samtliga delundersökningar i denna antologi knyter alltså an till uppfattningen att kopplingen mellan en text (här provprestationerna) och dess kontext är både komplex och inherent. Vår utgångspunkt är vidare att vi har att göra med texter som dels uppfattas som viktiga för skribenterna och för samhället i stort, dels utgör det bästa skribenterna förmår skriva eftersom de utgör slutprov för landets gymnasie studerande. Detta är således texter som påverkar och har konsekvenser på flera olika sätt. Och även dessa konsekvenser är viktiga att granska.

Kapitlen om förutsättningarna för framgång i studentexamensprovet i modersmålet (Stolt, kapitel 2) och om tendenser i resultaten av modersmålsprovet (Hellgren, kapitel 4 och 5) är till sin utformning starkt förankrade i en finländsk tradition med utredningar och rapporter om utbildningsrelaterade teman. Studentexamensnämnden har exempelvis själv genom åren främst publicerat statistiska rapporter kring prov och provutfall, men också rapporter kring andra frågeställningar i anslutning till utvecklingsarbetet inom nämnden.¹ Typiskt för sådana rapporter är att specifika frågeställningar besvaras konkret och fokuserat, medan den teoretiska och metodologiska förankringen av analyserna är implicit. Likaså är de teoretiska reflektionerna i dessa rapporter få. Stolts och Hellgrens artiklar i denna bok

1. Studentexamensnämnden, Informationsservice: <https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/informationsservice> (hämtad 26.1.2020).

presenterar och analyserar statistik och tendenser i de omständigheter som leder till de förefintliga resultaten. De är i likhet med rapporterna inte primärt teoriutvecklande även om de är implicit teoridrivna. Den underliggande teoriramen är också för deras del skriftens ekologi, det vill säga synen på hela kontextens koppling till texten. Genom att blottlägga olika faktorer i kontexten för en text tror vi att vi får en mer gedigen helhetsbild och förståelse av texterna och deras form. Varför ser de ut som de gör och vad kan göras om man vill att framtida provtexter ska se annorlunda ut?

Metodologiskt förenar Stolts och Hellgrens kvantitativa belysningar med kritisk diskussion och analys av de statistiska uppgifterna. Hellgrens material består av sammanställda bedömningsutfall från själva studentexamensprovet och kartlagda sociala bakgrundsfaktorer. Stolts material omfattar resultat från tidigare statistiska analyser av resultat från grundskolans nationella utvärderingar, samt statistik över hur mycket timresurser som läggs på undervisning i modersmålet i den grundläggande utbildningen i olika delar av Svenskfinland.

Lassus kapitel 3 om yrkesverksamma personers syn på behoven av kommunikationsfärdigheter och dess koppling till modersmålsprovet knyter explicit an till den gemensamma teoretiska ramen och granskar sambandet mellan arbetslivets och skolans skriftkulturer. Perspektivet är de yrkesverksamma skriftbrukarnas. Materialet utgörs av ett insamlat enkätsampel med informanter från yrkeslivet. I enkäten har de fått ta ställning till frågor om texttyper och skriftbrukssituationer, kompetenser och skrivundervisning. Analysen förenar kvantitativa och kvalitativa ansatser.

I undersökningen i kapitel 6 om modersmåslärares föreställningar om essäprovet i studentexamen utgår Westerlund från inspelade fokusgruppsamtal mellan modersmåslärare från olika skolor i Svenskfinland. Hans analys berör essäproven som textgenre och lärarnas förståelse av och förhållning till denna. Genom den officiellt fastslagna benämningen på provet *essäprov* skapas en skärningspunkt mellan litteraturvetenskapens och olika språkvetenskapliga teories uppfattning om begreppet *genre*, varför Westerlund i sin undersökning även kommer in på en mer teoretiskt utvecklande diskussion om begreppet. Utgörs essäprovpredationerna verkligen av essäer? Är essän som genre något modersmåslärare behöver lära

ut? I en kvalitativ analys av de diskurser som framträder i fokusgrupperna belyser Westerlund en central grupp av aktörer i den ekologi som studentprovet som skriftkultur ingår i.

I kapitel 7 och 8 analyseras själva provprestationerna. Materialet för dessa studier utgörs av provtexter skrivna för essäprovet våren 2008. Materialet kommer från Studentexamensnämndens arkiv. För detta projekt krävdes särskilt tillstånd, då ett sampl av varje årgångs studentskrivningar visserligen finns arkiverat som papperskopior hos nämnden, men en vidare bearbetning av kopiorna och tillstånd att hantera materialet utanför nämndens arkiv behövdes för analyserna. För projektet valdes ett antal provtexter från provet i modersmålet: 100 essäprov och 120 textkompetenssvar har fotograferats, translittererats och färdigställts för analys med digitala metoder. För de analyser som presenteras i föreliggande antologi valdes 40 materialbaserade essäprovssvar ut. Provpresentationerna har valts så att samtliga poängnivåer är representerade, och de fördelar sig så jämnt som möjligt utifrån det tillgängliga materialet i arkivet. Translittereringarna är gjorda av Beatrice Silén och projektassistent Petter Forsskåhl och de följer de handskrivna texterna så exakt som möjligt, inklusive avvikelser från normenligt språkbruk och radbyten.

I den första analysen av provprestationer, i kapitel 7, fokuseras lexikala drag i texter. I analysen som gjorts av Gustafsson och Lassus används verktyg i form av traditionella grammatiska begrepp parallellt med verktyg från den så kallade systemisk-funktionella lingvistik. Analysen kombinerar kvantitativa iakttagelser med kvalitativa. Valet att fokusera lexikala drag i prestationerna bygger på litteracitetsteorins tanke om hur ordval i en text är kopplat till den aktuella skrifthandlingen och samtidigt skapar betydelse på tre olika plan. Eftersom lexikala drag även undersökts tidigare i studier om elevtexter ger det dessutom möjlighet att göra longitudinella jämförelser mellan drag i elevtexter förr och nu.

I kapitel 8 gör Silén en textuell undersökning där hon granskar hur examinander, som i sina provsvar lutar sig mot andra texter, bygger intertextualitet. I fokus för analysen står strategier för hänvisning, för hur skribenter för fram sin egen röst i texten vid sidan av andras och för att skapa balans mellan den egna rösten och andras. Ett normativt perspektiv finns med i analysen genom att Silén noterar skill-

nader mellan mer och mindre framgångsrika sätt att hantera andra röster och texter i den egna texten. Referensramen för framgång är då poängbedömningen som bygger på de föreskrifter som styr vad som uppskattas och inte uppskattas i den specifika kontexten.

Sett ur ett lingvistiskt perspektiv kan man placera samtliga studier i denna antologi inom en mycket bred sociolingvistisk teoriram och inom den mer precist i den sociokulturella litteracitetsforskningens ram. Vi har belyst en hel skriftkultur ur olika vinklar och kunnat visa på hur mångfasetterad den är. Den skriftkultur vi valt att undersöka, studentexamensprovet i modersmål, länkar åt väldigt många olika håll både i samhället, i tiden och i språket. Vi vill med denna antologi och våra delstudier öppna upp några av alla de perspektiv vi finner relevanta att beakta i studentprovets ekologi. Att många aspekter lämnats utanför ljuskäglan är vi mycket medvetna om. Trots detta vågar vi tro att de belysningar vi gör kan bidra till en ökad samsyn på vad som förväntas av examinanderna som skriver proven, hur man kan stödja dem på bästa sätt och hur provet trots dess stora betydelse i stunden ändå bara måste ses som en skrivhändelse på väg mot en mängd vidare skrivhändelser i den enskilda individens liv.



SOFIA STOLT

Utgångsläget för blivande gymnasister – en fråga om jämlikhet

Det finländska skolsystemet prisas ofta för att ge alla barn, oberoende av bakgrund, en god grundläggande utbildning och rätt till lärande utgående från de egna förutsättningarna. Frågan är dock om alla niondeklassare har samma utgångsläge då de avslutar den grundläggande utbildningen och inleder sina fortsatta studier, på det så kallade andra stadiet. Nej, det har de inte. I det här kapitlet belyser jag olika faktorer som kan ha betydelse för lärresultat i läsning och skrivning i årskurs nio. Jag visar på iakttagelser kring de yttre ramarna för undervisningen i ämnet modersmål och litteratur för att åskådliggöra vilka premisser eleverna utgår från efter avlagd grundskola.

I gymnasiet fungerar studentexamen som ett mätinstrument för de kunskaper och färdigheter som eleven har införskaffat sig under sin gymnasietid och ger, tack vare ett institutionaliserat system med censorer, examinanderna en jämlik bedömning, vilket ur ett rättvis- och rättsskyddsperspektiv är väldigt viktigt (se Stolt 2016). Något motsvarande sätt att kvalitativt mäta kunskaperna bland niondeklassare finns inte, de nationella utvärderingar som görs under grundskoletiden berör inte konkret den enskilda elevens slutbetyg. Bedömningen av grundskolelever sker utgående från bedömningskriterier som är relaterade till läroplansgrunderna, men forskningsresultat

(se Hotulainen et al. 2016) visar att bedömningen skiljer sig mellan skolor och att den inte alltid följer kriterierna i läroplanen.

För andra stadiets utbildning, som har en betydande inverkan på individens framtida utbildning och socioekonomiska status, är utgångsläget avgörande. Förutsättningarna för att klara gymnasiet bra stärks av goda betyg från grundskolan. Mediehusen publicerar årligen rankningslistor på finländska gymnasier, oftast enligt resultatet i studentexamen, vilket inom utbildningssektorn väcker en del frustration eftersom listorna i dessa fall inte tar elevernas utveckling i beaktande. De skolor som antar elever utgående från höga grundskolebetyg klarar sig bättre i rankningen och här är elevunderlaget klart avgörande. För att visa hur gymnasierna klarar av att förbättra elevernas kunskaper under gymnasietiden bör man jämföra resultatet i studentexamen med medeltalet för avgångsbetygen från grundskolan, vilket till exempel Finska Notisbyrån har gjort sedan 2012 (Finska Notisbyrån 2018). I dessa jämförelser har man dock inte beaktat skillnader i skolornas betygsättning, vilka i sig är intressanta; en rättvis bedömning torde vara grunden till en jämlik utbildning (se Flores et al. 2015).

En relevant fråga är därför vad eleverna kan och har med sig i bagaget då de slutar grundskolan och börjar som studerande i gymnasiet. Det kan konstateras att alla niondeklassare inte står på samma startlinje inför fortsatta studier. Syftet med det här kapitlet är att med avstamp i den kompetensnivå som niondeklassare ligger på i kunskaper inom läroämnet modersmål och litteratur, samt med utgångspunkt i utvärderingar om lärresultat för de finlandssvenska grundskolorna presentera utgångsläget för de blivande gymnasiesterna. Jag fokuserar på läsning och skrivning och belyser faktorer som kan inverka på elevernas framgång i studierna samt visar på jämförelser i resultat mellan språkgrupperna för att åskådliggöra situationen för eleverna i de finlandssvenska skolorna. Däremot diskuterar jag i denna studie inte läromedel eller fortbildning för lärare.

Utgående från nationella och internationella utvärderingar vet vi väldigt mycket om den finländska skolan. Vi vet att god utbildning ger goda framtidsmöjligheter och vi vet att inlärningsresultaten är kopplade till elevens framtidsutsikter (Hotulainen et al. 2016). Enligt Undervisnings- och kulturministeriet (2020) är utgångspunkten

för den allmänbildande utbildningen i Finland att ”garantera varje barn, elev och studerande, utan hinder av ursprung, bakgrund och förmögenhet, lika möjligheter och rätt till bildning, en högklassig avgiftsfri utbildning [...] och tjänsterna ska vara av jämn kvalitet”, faktorer som bland annat lyfts fram som orsaker till goda resultat i PISA-undersökningar. De utvärderingar som gjorts visar att det finns ett tydligt samband mellan elevernas inlärningsresultat och studiemotivation eller inställning till skolan, och att även socioekonomiska faktorer och elevens kön inverkar på skolresultatet (Leino et al. 2019). Vi vet att föräldrarnas, och särskilt mödrarnas, utbildning och inställning till skolan påverkar eleverna. Vi vet också att antalet böcker i hemmet reflekterar hemmets attityder till litteratur och kultur: av de bäst presterande eleverna i hela Finland har en stor del över 200 böcker hemma, medan väldigt få av de bäst presterande eleverna har färre än 25 böcker hemma (Harju-Luukkainen et al. 2014).

Att skillnaden i läskunskap mellan svenskspråkiga och finskspråkiga elever närmar sig ett års skolgång har konstaterats både i PISA-undersökningar och i ett flertal nationella undersökningar. Analyser av undersökningarna har presenterat faktorer som kan inverka på dessa skillnader eller vara förutsättningar för goda resultat. De kunskaper och färdigheter som läroämnet modersmål och litteratur bottenar i är av stor vikt för grundskolelevernas framtida väg inom vårt samhälle. Jag tar i det här kapitlet upp en sammanställning av nationella resultat för läs- och skrivfärdigheter bland niondeklassare i finlandssvenska skolor och resonerar kring hur niondeklassarna skulle kunna få en likvärdig utbildning och ha lika förutsättningar inför fortsatta studier på andra stadiet.

2.1 Läs- och skrivfärdigheter i årskurs 9

I det här avsnittet presenterar jag undersökningar som gäller niondeklassare. Beträffande de finlandssvenska ungdomarnas läs- och skrivfärdigheter finns det undersökningar och utvärderingar som gjorts i årskurs 9 som är intressanta att ta upp här, eftersom de ger en fingerisning om det utgångsläge som gymnasisterna har då de inleder sina gymnasiestudier.

De undersökningar som gjorts om de finlandssvenska elevernas läs- och skrivfärdigheter har framför allt gällt den grundläggande utbildningen: år 2006 (Huisman & Silverström 2006) utvärderades elevernas kunskaper i årskurs 3; åren 2000 (Hannén 2001), 2002 (Silverström 2003) och 2007 (Silverström 2008) i årskurs 6. De allra flesta utvärderingar har gjorts i årskurs 9 (Hannén 2000; Silverström 2002; Silverström 2004; Silverström 2006; Hellgren et al. 2011; Hellgren 2011; Silverström 2015; Silverström & Rautopuro 2015; Hellgren & Marjanen 2020). Den senaste utvärderingen av lärresultat i modersmål och litteratur publicerad inom den grundläggande utbildningen gjordes 2019, utgående från *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*, är gjord av Hellgren och Marjanen (2020). De besvarar frågor som hur väl niondeklassarna uppnår de centrala målen i modersmål och litteratur och visar att det finns skillnader i resultatet för olika regioner och kön i förhållande till bedömningen.

I avsnitt 2.2 beskriver jag resultaten från utvärderingar (Hellgren 2011; Silverström 2015; Hellgren & Marjanen 2020) av lärresultat i modersmål och litteratur som gjorts bland de svenskspråkiga eleverna i årskurs 9. Därefter redogör jag för resultatet i läsning i PISA-undersökningarna från 2009, 2012 och 2018, särskilt med fokus på den fråga 2012 där läsning stod i fokus och undersöktes i ett mer omfattande finlandssvenskt datasampel.

2.2 Resultaten i de nationella utvärderingarna av lärresultat i årskurs 9

Med utgångspunkt framför allt i de nationella utvärderingarna gjorda 2010 och 2014 (Hellgren 2011; Silverström 2015) kan jag konstatera att det mesta i resultatväg är gemensamt. I ljuset av utvärderingarna går det inte att bortse från skillnader mellan könen. Skrivkompetensen var svag bland en fjärdedel av pojkarna medan flickorna utmärkte sig väl. I dessa undersökningar ligger skillnaden i resultat i skrivuppgifter på 17 procentenheter till flickornas fördel. De här skillnaderna sammanhänger med attityder till ämnet där flickorna dels är mer motiverade, dels anser att de har stor nytta av ämnet, till skillnad från pojkarna som är mer omotiverade och anser att ämnet inte

medför någon nytta. Undersökningarna visar också på stora resultatsskillnader beträffande hurdana fortsatta studier eleverna hade för avsikt att inleda. De elever som siktade på gymnasiestudier hade klart bättre resultat i utvärderingarna än vad de elever som var inriktade på yrkesutbildning hade.

Varken utvärderingen från 2010 eller 2014 visade på regionala skillnader mellan elever i svenskspråkiga skolor, men jämfört med finskspråkiga elever klarade sig de svenskspråkiga eleverna sämre, något som också visats i flera PISA-undersökningar. Storleken på undervisningsgrupperna hade heller ingen betydelse för resultaten, men bland de elever som utanför skolkontexten sällan använder svenska i sin vardag var resultaten svaga jämfört med de elever som använder svenska på sin fritid. I utvärderingen från 2014 analyserades även elevernas resultat i relation till föräldrarnas utbildning. Resultatet bekräftade att föräldrarnas utbildning har en inverkan: elever vars båda föräldrar har avlagt studentexamen klarade sig resultatmässigt bättre i modersmålet än elever vars föräldrar inte hade avlagt studenten.

Resultaten i de nationella utvärderingarna från 2010 och 2014 visar att eleverna hade väldigt varierande kunskaper och färdigheter, och att nivån på språkkriktighet är mycket ojämn, drag som konstaterats också i tidigare utvärderingar (se Silverström 2004). Utvärderingarna 2010 och 2014 ger liknande resultat som tidigare undersökningar, och den förändring som skett under åren visar att de finlands-svenska eleverna klarar sig sämre än tidigare i relation till elever i finskspråkiga skolor. Föräldrarnas utbildningsnivå visade sig vara av större betydelse för lärresultaten än vad användningen av svenska i hemmet är. Utvärderingarna visade också att de elever som mest använder andra språk än svenska utanför skolan har de lägsta resultaten och är i behov av mest stöd inom ämnet. Utvärderingen från 2019 (se Helligren & Marjanen 2020) visar däremot tydliga skillnader i resultat mellan pojkar på glesbygden och flickor i tätort, särskilt inom delområdet att producera texter. Inställningen till skrivandet hade enligt utredningen ett betydande samband för resultatet. Utredarna ser stora risker med polarisering inom den svenskspråkiga skolan och poängterar vikten av att beakta regional och nationell jämlikhet då eventuella åtgärder sätts in.

2.3 Resultaten i PISA-undersökningarna 2009, 2012 och 2018

OECD Programme for international Student Assessment (PISA) har sedan 2000 mätt hur femtonåringar eller niondeklassare presterar i läsförståelse, matematik och naturvetenskaper. Internationellt sett har det finländska skolsystemet under lång tid visat goda resultat (OECD 2001; 2003; 2007; 2010; 2013; 2016) med en liten skolvis variation. En orsak till framgången är bland annat ett jämlikt skolsystem med stor satsning på resurser och samarbete inom och mellan skolorna (OECD 2005; Schleicher 2006).

I samband med att utvärderingar av lärresultat och resultat i PISA-undersökningar publicerats, har det i regel uppstått en livlig diskussion om nivån på elevernas kunskaper i årskurs 9 (se t.ex. Fagerholm 2013). Resultaten i och tolkningarna av PISA-undersökningarna är kontroversiella och väcker ofta debatt bland både forskare och allmänhet. Det bör dock påpekas att den starkaste kritiken kom då PISA-undersökningarna var i sin linda, och mycket kring PISA har skrivits och rapporterats sedan dess. De signifikanta skillnaderna i PISA-resultaten ger dock inte en heltäckande bild, och min avsikt med att kommentera resultaten i PISA är främst att med koppling till de utvärderingar som gjorts kring mätningarna belysa fenomenet med fokus på niondeklassarna.

På finlandssvenskt håll väckte i synnerhet publiceringen av resultaten från PISA-undersökningen 2009 med fokus på läsning en intensiv debatt med inlägg från många håll och i olika forum. De finlandssvenska eleverna klarade sig sämre än de finskspråkiga eleverna i provet i läsning, och poängmässigt motsvarade klyftan mellan finsk- och svenskspråkiga elever nio månaders skolgång (Harju-Luukkainen & Nissinen 2011). Resultatet visade att åtgärder borde vidtas för att utbildningen i Finland skulle bli jämlik språkgrupperna emellan. I dagspressen publicerades artiklar med rubriker som ”Finlandssvenska elever halkar efter” (*Åbo Underrättelser* 8.10.2011) och ”Landsbygdsunga sämst i PISA” (*Hufvudstadsbladet* 23.10.2011). Liknande retorik användes i rubriceringarna ”Smartare inläring ska ge bättre PISA-resultat” (*Borgåbladet* 3.9.2013) och ”Finlandssvenska pojkar på u-landsnivå” (von Kraemer 2013). Artiklarna var skrivna utgående från den vidareanalys som Satya Brink et al. (2013)

gjorde på uppdrag av Svenska Kulturfonden. I debatten efterlystes även mer teknologi i undervisningen för att göra skolan mer attraktiv och eleverna mer motiverade, vilket läroplanen från år 2014 ger goda förutsättningar för.

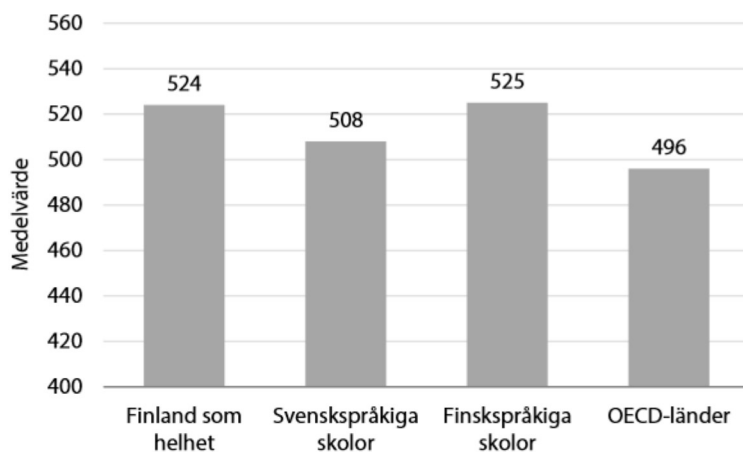
Det grundläggande syftet med PISA-undersökningarna är att visa hur utbildningssystemet stöder 15-åringars beredskap för att möta framtiden. Av de PISA-undersökningar som gjorts om de finlandssvenska elevernas läsfärdigheter är det den undersökning som gjordes år 2009 som ger den mest heltäckande och tillförlitliga bilden av elevernas läsfärdigheter i årskurs 9.

Läsfärdigheten i PISA-undersökningarna mäts bland elever i alla OECD-länder. I testet ingår 150 skolor i varje land och en svarsprocent om 85 procent krävs för att resultatet ska beaktas. Enligt PISA definieras läsförståelse som förmågan att förstå, använda, reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina egna mål, för att utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället (OECD 2009). Varje läsförståelseuppgift är gjord kring en läsaktivitet inom eller utanför en skolkontext för att utvärdera elevernas kunskaper i hur de är utrustade för framtiden. Texterna tillhör olika genrer relaterade till ett vidgat textbegrepp, till exempel kartor, insändare eller utdrag ur skönlitteratur. Uppgifterna går från ytlig förståelse av läsningen till en mera sofistikerad och djupare insikt i texten (jfr Blooms taxonomi reviderad av Krathwohl 2002). Svaren ges bland annat i form av svar på flervalsfrågor eller som korta fritt formulerade svar. Diversifieringen mellan sätten att ställa frågor kring läsningen har visat sig ha betydelse för olika elevgrupper och skolkulturer, och elever i vissa länder är mer bekanta än andra med att svara på ett visst sätt. Det finns därför en bred variation av flervalsfrågor och öppna frågor för att tillfredsställa de olika grupperna och göra undersökningen mer jämlik (OECD 2009: 45–46). I undersökningen som gjordes 2009 sattes fokus på färdigheter att hitta, välja ut, tolka och utvärdera information i fullänga texter hämtade ur en kontext utanför skolan.

PISA-undersökningen från 2009 visade bland annat att eleverna i Svenskfinland har en nöjaktig läsförmåga och att metropolområdet och Åland i en jämförelse mellan de olika regionerna når den klart högsta nivån. Det finns en betydande skillnad i resultaten mellan

skolor i och utanför städerna: skillnaden på svenskt håll motsvarar ett halvt års skolgång och är betydligt större än på finskt håll. Enligt Harju-Luukkainen och Nissinen (2011) är de bästa resultaten i Svenskfinland sämre än det genomsnittliga resultatet i de finskspråkiga skolorna. Även om de utgångsmässiga förutsättningarna för eleverna i den finskspråkiga och svenskspråkiga skolan är rätt lika – styrdokumentet är identiska och kostnaderna per elev skiljer sig inte åt mellan språkgrupperna – är resultaten bland eleverna inte desamma. Dels pekar Brink et al. (2013) på att små skolenheter kan ha en negativ betydelse för resultaten, dels menar de att lärarbristen och särskilt bristen på behöriga lärare, som på svenskt håll är större än på finskt håll, kan inverka på elevernas prestationer. Också i de nationella utvärderingarna (Silverström & Rautopuro 2015) framkommer att elever med formellt behöriga lärare har bättre skrivresultat än elever som saknar en behörig lärare.

I PISA-undersökningen 2012 deltog totalt 8 829 elever i 311 skolor från Finland (Harju-Luukkainen et al. 2014). Det svenskspråkiga samplet i undersökningen var större än det tidigare varit i PISA-undersökningarna och av de elever som deltog i undersökningen gick 1 545 elever i en svenskspråkig skola. Sammanlagt deltog 62 svensk-

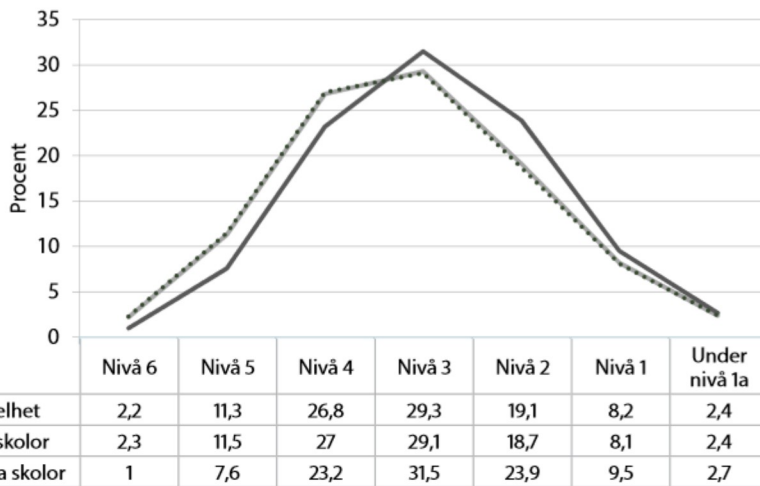


Figur 2.1. Medelvärde för Finland som helhet, svenskspråkiga och finskspråkiga skolor samt OECD-länderna i läsning i PISA 2009 (Sulkunen et al. 2012: 44).

språkiga skolor i undersökningen och dessa skolor var geografiskt utspridda över hela Svenskfinland.

I sammanfattningen av resultaten i läsning är det värt att lyfta fram att resultatet i de svenskspråkiga skolorna var svagare än i de finskspråkiga skolorna: medan de finskspråkiga skolornas medelpoäng låg på 525 poäng hade de svenskspråkiga skolorna ett medelpoängstal på 508 poäng (se figur 2.1). Hellgren och Marjanen (2020) visar däremot i sin utvärdering att skillnaden mellan de svenskspråkiga och finskspråkiga niondeklassarna var obefintlig i ett antal uppgifter i läsning.

En närmare titt på skillnaden i medelpoängen visar att poängfördelningarna ser rätt olika ut för de finsk- och svenskspråkiga skolorna. I figur 2.2 syns poängfördelningarna för Finland som helhet, de finskspråkiga skolorna och de svenskspråkiga skolorna. Linjerna för Finland som helhet och de finskspråkiga skolorna löper nästan helt på varandra. Det som karakteriserar de två kurvorna som åskådliggör de finsk- och svenskspråkiga skolorna är att de visar olika fördelningar av svagare och starkare prestationer i de två olika populationerna.



Figur 2.2. Elevernas procentuella indelning på de olika nivåerna i läsning i PISA 2009 (Sulkunen et al. 2012: 45).

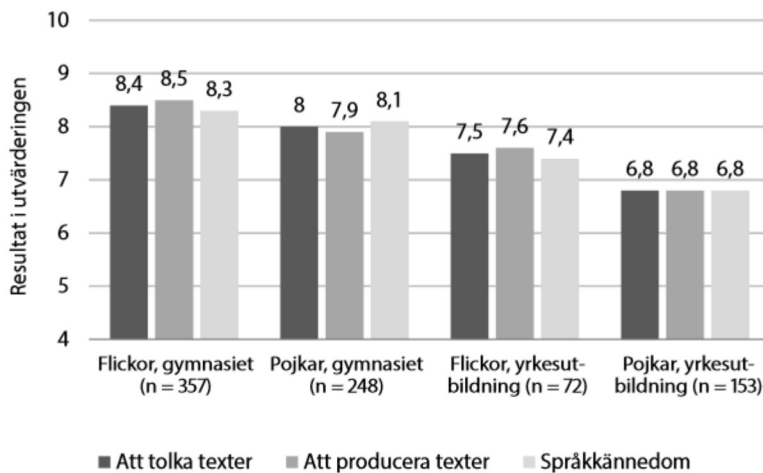
På de högsta nivåerna, det vill säga nivå 5 och 6, finns klart färre svensk- än finskspråkiga elever. I de svenskspråkiga skolorna uppnådde 8,6 procent av eleverna de två högsta nivåerna. Bland de finskspråkiga eleverna var andelen 13,8 procent. Skillnaden är statistiskt signifikant. Enligt PISA-skalan anger nivå 2 en minimigräns som eleverna borde nå för att hjälpligt kunna vara delaktiga i det moderna samhället. I PISA-undersökningen 2012 låg 12,7 procent av de svenskspråkiga eleverna under denna gräns, medan procentandelen var 11,2 för de finskspråkiga eleverna. Om en mindre andel svenskspråkiga elever finns bland de starkare prestationerna, är förhållandet det omvända i den svagare ändan: det finns procentuellt fler svenskspråkiga elever på nivåerna 1 (svag), 2 (nøjaktig) och 3 (hjelplig). Skillnaden mellan pojkarnas och flickornas resultat var, liksom den brukar vara i olika undersökningar och utvärderingar, betydande också i PISA-undersökningarna 2009 och 2012. År 2009 var skillnaden i poängmedeltal mellan flickor och pojkar i läsning 54 poäng för de svenskspråkiga elevernas del och 55 poäng för de finskspråkiga elevernas del. Åland stack ut i resultaten med en skillnad på 67 poäng mellan flickornas och pojkarnas medelpoäng (Sulkunen et al. 2012).

Samplet för svenskspråkiga skolor i PISA-undersökningen 2018 är för litet för statistiska slutsatser, men Leino et al. (2019) konstaterar att de finlandssvenska elevernas resultat i läsning är lägre och att resultatet i matematik högre än de finskspråkiga elevernas resultat och att denna skillnad är statistiskt signifikant. Författarna poängterar att man bör fästa uppmärksamhet vid det låga medelvärdet i läsning för pojkar i svenskspråkiga skolor, eftersom dessa fortfarande ligger under genomsnittlig läskunnighetsnivå bland OECD-länderna. De menar också att man måste uppmärksamma den stora skillnaden i läsning mellan flickor och pojkar på finlandssvenskt håll, vilken är större än i de övriga nordiska länderna (Leino et al. 2019) och bland de största jämfört med övriga länder som deltog i PISA-undersökningen 2018 (OECD 2020). Samtidigt är andelen toppresterande elever i de finländska skolorna störst bland de deltagande länderna (OECD 2020).

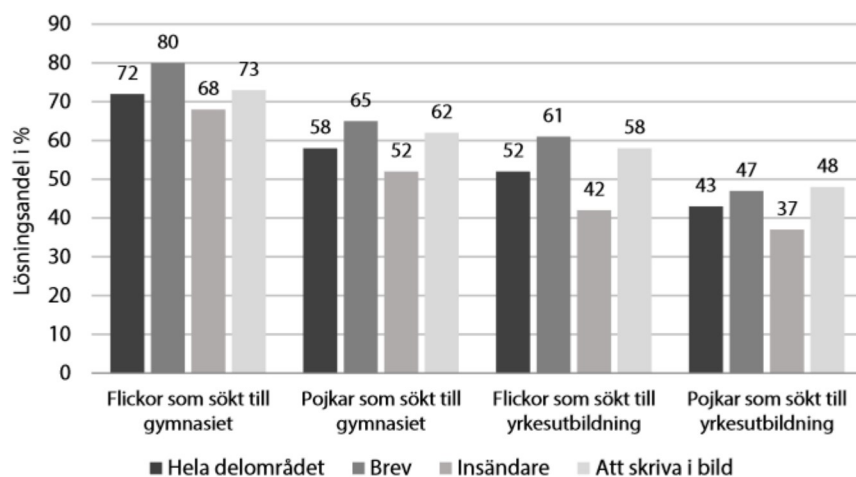
2.4 Utgångsläget för de blivande gymnasisterna

Efter grundskolan fortsätter de flesta finlandssvenska ungdomar att studera antingen inom yrkesutbildning eller inom gymnasieutbildning. Gymnasiet kan på många orter vara en naturlig samarbetspart för särskilt grundskolornas högre årskurser. Ifall skolorna är närliggande kan de, trots att de inte kan ha en gemensam rektor, dela på lärartjänster och timlärare samt resurser inom elevvården. En styrka som analyserna av de internationella utvärderingarna visar är att samarbetet mellan och inom skolorna gynnar elevernas resultat. Enligt Backman et al. (2007) skulle ett utvecklat samarbete mellan de olika skolstadierna främja integrationen i undervisningen.

När man undersökt hur elever som antingen siktar på studier inom yrkes- eller gymnasieutbildning klarat sig i läsning och skrivning i årskurs 9 har resultatet varit entydigt. I figur 2.3 visas hur elevernas resultat i utvärderingen av svenska och litteratur 2019 (Hellgren & Marjanen 2020) korrelerar med de fortsatta studier som eleverna siktar mot; elever som sökt till gymnasieutbildning har ett klart bättre resultat i språkkännedom och tolkning av texter än



Figur 2.3. Lärresultat i utvärdering av svenska och litteratur 2019 (Hellgren & Marjanen 2020: 47).

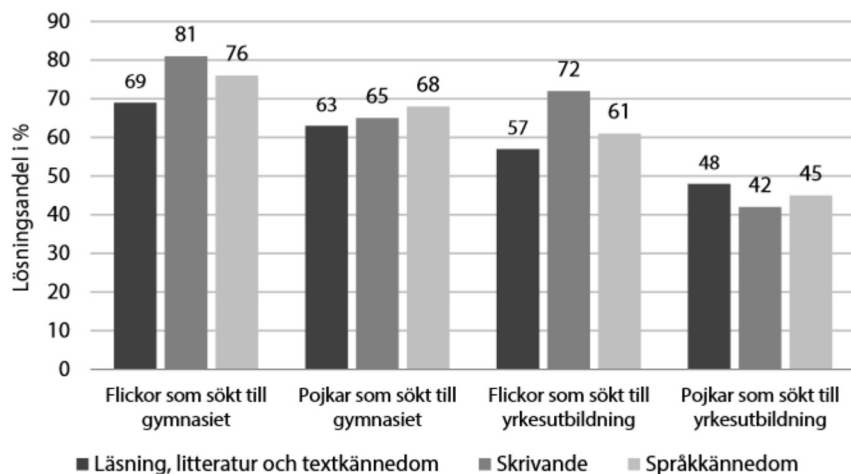


Figur 2.4. Resultat i skrivande i olika skrivuppgifter i utvärderingen av lärresultat i modersmål 2014 (Silverström 2015: 54).

de elever som sökt till yrkesutbildning. Figur 2.4 illustrerar samma sak från undersökningen 2014 och figur 2.5 från undersökningen gjord 2011.

I den senaste undersökningen visar lärresultaten i svenska och litteratur tydliga ytteligheter mellan pojkar på landsbygd och flickor i städer (Hellgren & Marjanen 2020). Forskarnas analys av förklarande orsaker till lärresultaten är att det finns ett tydligt samband mellan intresse, motivation, engagemang och resultat. Analysen är knappast överraskande, men ger belägg för att en positiv inställning till läroämnet och ett intresse för läsning och skrivning syns och påverkar prestationen i ämnet.

I den utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur som Nationella centret för utbildningsutvärdering genomförde i årskurs 9 våren 2014 framgick det tydligt att de elever som hade planer på att söka till gymnasiet klarade sig betydligt bättre än de elever som siktade på en yrkesutbildning (Silverström 2015: 53–54). Redan i årskurs 9 sker det alltså en fördelning där de starkare eleverna fortsätter till gymnasiet. Ett liknande resultat har också andra utvärderingar visat (se t.ex. Hellgren 2011: 24–25, 83–84), och resultatet gäller både



Figur 2.5. Resultat i utvärderingen av lärresultat i modersmål och litteratur år 2010 för elever i årskurs 9 med olika planer för framtida studier (Hellgren 2011: 24).

de svensk- och finskspråkiga eleverna (se t.ex. Harjunen & Rautopuro 2015). I den gemensamma elevansökan våren 2014 sökte 65 procent till gymnasieutbildning och 35 procent till yrkesutbildning (Silverström & Rautopuro 2015: 53). I utvärderingen 2015 stod språkkännedom och skrivande i fokus och resultatet i språkkännedom var 20 procentenheter bättre för blivande gymnasieutbildande än för blivande yrkesutbildande. Skillnaden var både statistiskt signifikant och stor ($p < 0,001$; $d = 1,8$). I delområdet skrivande var skillnaden 17 procentenheter till de blivande gymnasisternas fördel (Silverström & Rautopuro 2015: 54). Också denna skillnad var statistiskt signifikant och stor ($p < 0,001$; $d = 1,8$).

Liknande resultat i den utvärdering i modersmål och litteratur i årskurs 9 som genomfördes våren 2010 bekräftar resultaten (Hellgren 2011: 23–24). Då utvärderades delområdena läsning, litteratur och textkännedom samt skrivande och språkkännedom. I alla delområden uppnådde de som hade planer på gymnasieutbildning högre resultat. När resultaten från utvärderingarna 2010 och 2014 ställdes i förhållande till kön, visade det sig i stora drag att de flickor som sökte till gymnasiet klarade sig bäst, följda av pojkarna som sökte

till gymnasiet. Därefter följde flickorna som sökte till yrkesutbildning och pojkarna som sökte till yrkesutbildning (Silverström 2015: 53–54; Hellgren 2011: 23–24). På basis av de här siffrorna kan man konstatera att de elever som fortsätter till gymnasiet efter den grundläggande utbildningen är elever som har ett bättre utgångsläge på många olika delområden inom modersmål och litteratur jämfört med den elevgrupp som fortsätter till yrkesutbildning. Det är dock värt att notera att det redan i utgångsläget finns en tydlig skillnad också inom gymnasiegruppen: de blivande gymnasieflickorna presterar bättre i språkkännedom, skrivande, läsning, litteratur och textkännedom samt språkkännedom än de blivande gymnasiepojkarna. Efter som undersökningar och utvärderingar i modersmål och litteratur i årskurs 9 inte direkt kan jämföras med modersmålsprovet i studentexamen, som dessutom oftast avläggs tre år senare, är det svårt att dra slutsatser om skillnaderna mellan pojkarna och flickorna resultatmässigt förändras under gymnasietiden. Det finns dock en benägenhet (Utbildningsstyrelsen 2020) bland ungdomar på landsbygden att efter grundskolan söka sig till en yrkesutbildning, medan niondeklassare i urbana områden söker till gymnasiestudier. Detta kan ha betydelse med tanke på de regionala skillnaderna beträffande inlärningsresultat. Läsfärdigheterna hos elever inom yrkesutbildningen har undersökts en gång (Väyrynen 2000), medan det saknas forskning kring de finlandssvenska gymnasisternas läs- och skrivfärdigheter.

2.5 Möjlighet till likvärdig undervisning

De undersökningar som gjorts om de finlandssvenska elevernas läs- och skrivfärdigheter under 2000-talet ger i princip alla en liknande bild: de finlandssvenska eleverna presterar en aning sämre än de finskspråkiga i olika uppgifter i läsning. Enligt Harju-Luukkainen och Nissinen (2011) och Brink et al. (2013) kan skillnaden förklaras med att eleverna i de svenskspråkiga skolorna inte känner till goda inlärningsstrategier, det vill säga när de ska förstå och komma ihåg information i en text, eller att de inte klarar av att identifiera strategierna. I själva undersökningen tog eleverna själva ställning till vilka strategier de använder och anser effektiva vid sammanfattning, för-

ståelse och memorering av en text. Medvetenhet om och användning av strategierna för läsning visar enligt Harju-Luukkainen och Nissinen (2011: 60) att strategierna har en stor betydelse när det gäller elevernas framgång i läsning, och att de elever som behärskar strategier på ett effektivt och flexibelt sätt kan anpassa sig till olika inlärningssituationer. Eleverna i de svenskspråkiga skolorna ansåg också i större utsträckning än eleverna i de finskspråkiga skolorna att de flesta strategier inte var användbara. En annan orsak till den sämre resultatnivån är enligt forskarna att många elever, upp till 19 procent, mest använder sig av ett annat språk än skolspråket i hemmet eller utanför skolan och att dessa elever presterar en aning sämre i läsning än de elever som för det mesta talar svenska i hemmet (jfr Svedlin et al. 2013). Forskning på området visar att eleverna i de svenskspråkiga skolorna är väldigt flerspråkiga, och skolspråket har enligt Harju-Luukkainen och Nissinen (2011) en betydelse för framgången i läsning, men är också betydande i andra ämnen. Samtidigt som en två- och flerspråkighet på många plan är berikande kan den medföra utmaningar i balansgången mellan modersmål och skolspråk (Brink et al. 2013). Harju-Luukkainen och Nissinen efterlyste redan 2011 speciellt fokus på elevgruppen med svagt skolspråk för att stödja dem att nå så goda kunskaper som möjligt i det svenska språket.

Kostnaderna per elev varierar stort i de olika kommunerna i Finland, och utbildningen utgör en central del av kommunernas ekonomi. Även om kostnadseffektiviteten är viktig för kommunerna visar Brink et al. (2013) att korrelationen mellan elevernas prestationer och kostnaderna per elev är liten. Viktigare än kommunens utgifter för utbildningen är hur resurserna fördelas. Forskarna uppmärksammar att skolor som lägger ner 8 000–9 000 euro per elev¹ hade höga genomsnittliga resultat i PISA 2009, men kunde också ha resultat som var sämre än det nationella medelvärdet. Brink et al. (2013) föreslår en temporär ekonomisk satsning på de lågpresterande finlandssvenska eleverna för att förbättra deras prestationer och göra

1. Den genomsnittliga kommunvisa kostnaden per elev inom den grundläggande utbildningen i Finland är 8 900 euro (Utbildningsstyrelsen 2.1.2018).

det möjligt för dem att uppnå det nationella medelvärde, eftersom det enligt deras analys är anmärkningsvärt att de svenskspråkiga landsbygdsskolorna släpade efter med ett halvt skolår beträffande kunskaper i läsning.

Enligt en internationell undersökning gjord av PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 2016, påverkas elevernas läsförmåga inte direkt av skolornas resurser (Leino et al. 2017). Skillnaderna i de resurser som kommunerna lägger på den grundläggande utbildningen kan exempelvis belysas med tillgång till skolbibliotek och datorer, att gruppstorleken inom årskurserna 1–6 varierar mellan kommunerna eller att en del kommuner erbjuder långt fler undervisningstimmar än vad Statsrådets förordning (422/2012) kräver. Eftersom det visat sig att skolspråket har en betydande inverkan på prestationerna, och att resultaten i modersmål korrelerar inte bara med resultat i läsning utan med skolresultaten överlag (se Geber 2013) visar jag i följande avsnitt hur timfördelningen för ämnet modersmål och litteratur ser ut i de finlandssvenska skolorna.

2.6 Timfördelningen inom den grundläggande utbildningen

Statsrådet beslutar i sin förordning (422/2012) om hur undervisningstimmarna fördelas mellan de olika läroämnena och fastslår det minimala antalet årsveckotimmar² (åvt) som bör erbjudas eleverna. Kommunerna fattar själva, utgående från förordningen, beslut om hur många undervisningstimmar som de utöver minimikravet erbjuder och gör utifrån det upp lokala läroplaner. Timantalet i de olika läroämnena kan därför variera mellan kommuner och även mellan skolor inom samma kommun. Avvikelserna mellan kommunerna kan således korrelera med att undervisningen inte nödvändigtvis är likvärdig över hela Svenskfinland, och det här är något som skulle kunna utforskas närmare.

2. Antalet undervisningstimmar definieras i timfördelningen som årsveckotimmar. En årsveckotimme omfattar 38 timmar undervisning, dvs. lektioner, under läsåret. Antalet årsveckotimmar multiplicerat med 38 ger antalet lektioner under ett år. Ett läsår beräknas bestå av 937 lektioner.

I förordningen för grundläggande utbildning (852/1998) stipuleras omfattningen av undervisningen, och i förordningen nämns det minimiantal timmar per arbetsvecka som en elev i grundskolan har rätt till. Beträffande arbetsmängden per dag begränsas arbetsdagen inom förskolan och de två första grundläggande årskurserna till fem lektioner per dag, och under övriga år till sju lektioner. Det som dock inte finns reglerat i lag eller i andra styrdokument är begränsning för arbete utanför lektionstid. Utbildningsanordnaren ska enligt förordningen för grundläggande utbildning (852/1998) läsårsvis sammanställa ”en på läroplanen baserad plan i vilken bestäms det allmänna ordnandet av undervisningen, undervisningstimmarna och annan verksamhet i samband med undervisningen samt arbetstiderna, undervisning utanför skolan samt andra behövliga frågor som anknyter till ordnandet av undervisningen”. I dessa planer listas dock främst timfördelningen och inte sådant arbete som eleverna utför utanför lektionstid. I praktiken betyder detta att det inte finns någon reglering för elevernas arbetsbelastning utöver lektionstid vilket åtminstone i teorin, ur ett jämlikhetsperspektiv, kan ses som väldigt problematiskt då olika lärare, ämnen eller kurser kan förutsetta olika mycket arbete av eleven.

För den här studien har jag tagit del av 22 lokala timfördelningar som baserar sig på läroplansgrunderna från 2004 och 38 lokala timfördelningar som baserar sig på läroplansgrunderna för 2016. I avsnittet nedan redogör jag för hur timfördelningen ser ut inom den grundläggande utbildningen i Svenskfinland för att visa på skillnaden i utbudet av undervisning, särskilt med fokus på ämnet modersmål och litteratur. I redovisningen av de lokala timfördelningarna har jag buntat ihop skolorna ortvis för att inte särskilja enstaka skolor.

Enligt Metsämuuronen (2007) förutsätter en genomslagskraft inom undervisningen, det vill säga då elevernas kunskap ökar i enlighet med lärandemålen, ekonomiska insatser i form av satsningar på synliga effekter som undervisning, handledning, timfördelning och lärmiljö. Metsämuuronen påpekar att resurserna, då dessa överstiger de minimikrav som verksamheten förutsätter, kan vara svåra att rikta på ett sådant sätt att de får en större genomslagskraft. En ökning i timantalet i form av tilläggskurser skulle enligt honom eventuellt kunna inverka positivt på inlärningsresultaten. Han menar

dock att det kan vara svårt att veta om de som väljer dessa kurser redan inledningsvis är begåvade eller har ett stort intresse för ämnen, vilket i sig skulle förklara bättre inlärningsresultat. Metsämuuronen (2007) anser att den tid som används för undervisningen står i direkt proportion till hur omfattande kunskaper och färdigheter eleverna förväntas ha i läroämnet. Enligt honom försämrades inlärningsresultaten i matematik och modersmål efter läroplansreformen 1994 då årsveckotimmarna i ämnena matematik och modersmål minskades till förmån för valfria ämnen. Timfördelningen i modersmål förklarar enligt Metsämuuronen (2007) kunskapsnivån i viss mån. En positiv förändring i helhetskunskaper har enligt honom ett samband med ett ökat antal årsveckotimmar i årskurserna 8 och 9 jämfört med ett lägre antal veckotimmar i modersmål i årskurs 7.

Finlands Svenska Lärarförbund (FSL) gjorde år 2012 en undersökning (Holmlund 2012) där de kartlade undervisningstimmarna per årskurs i den grundläggande utbildningen. Utbudet på den totala mängden årsveckotimmar som översteg Statsrådets minimikrav varierade mellan 8 och 21 mellan kommunerna. I ett par kommuner varierade timmarna till och med mellan skolorna inom kommunen. Enligt Holmlund (2012) motsvarar en skillnad på upp till 13 årsveckotimmar att de elever som går i en skola som erbjuder 21 årsveckotimmar fler än minimikravet, erbjuds 494 lektioner fler under hela den grundläggande utbildningen, det vill säga lektioner motsvarande ett halvt läsår.

Inom ramen för timfördelningen fattar kommunerna själva beslut om hur undervisningstimmarna fördelas. I avsnittet nedan fokuserar jag på timfördelningen inom läroämnet modersmål och litteratur, med hänvisning till de studier (se Harju-Luukkainen & Nissinen 2011) som visar att skolspråket har en stor betydelse för framgången i framför allt läsning men också i övriga ämnen. Frågan om resursfördelning är mångfasetterad (se Svedlin et al. 2013), och eftersom jag i den här studien fokuserar på timfördelningen i undervisningsämnet modersmål och litteratur har jag inte beaktat kommunernas språkprogram, det frivilliga A2- eller B2-språket, storleken på undervisningsgrupperna eller de timmar som utöver den totala timresursen läggs på stödundervisning eller smågruppsundervisning.

Skolor som erbjuder en grundläggande utbildning på språköarna³ är beaktade i materialet. Däremot ingår inte de åländska skolorna eller specialskolor.

De timfördelningar som ingick i de kommunvisa läroplanerna år 2004 visar att den kommun som erbjöd flest undervisningstimmar i alla ämnen sammanslagna, utöver minimikravet, erbjöd 22 extra årsveckotimmar under hela den grundläggande utbildningen, se tabell 2.1. I relation till de skolor som erbjöd endast det som Statsrådet i sin förordning (422/2012 [1435/2001]) krävde, utgjorde årsveckotimmarna genom de extra insatta resurserna omvandlat till lektioner 760, alltså närmare ett helt läsår. År 2016 var denna skillnad ännu större då den kommun som erbjöd flest årsveckotimmar totalt gav, omvandlat till lektioner, 836 fler lektioner under årskurs 1–9 än de kommuner som följde minimikraven.

Den lokala läroplanen som gjorts upp utgående från de läroplansgrunder som fastställts av Utbildningsstyrelsen 2014 tas etappvis i bruk från och med år 2016. I tabell 2.1 visas det minimiantal årsveckotimmar som kommuner enligt Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen (422/2012 [1435/2001]) bör erbjuda inom den grundläggande utbildningen och det antal timmar som kommunerna själva valt att lägga till. Det har inte skett någon förändring i den timfördelning som Statsrådet gav 2001 och 2012; det totala antalet årsveckotimmar är oförändrat, skillnaden ligger i hur timmarna fördelats på de olika årskurserna.

3. De så kallade språköarna med en liten svenskspråkig minoritet, det vill säga skolorna i Kotka, Uleåborg, Tammerfors och Björneborg, är belägna i mycket finskdominerade miljöer.

Tabell 2.1. Minimiantal årsveckotimmar (åvt) enligt Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen (422/2012 [1435/2001]) och de extra årsveckotimmar som kommunerna lagt till

Årskurs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Totalt	Extra timmar i den lokala timfördelningen
Totala antalet åvt i alla ämnen enligt läroplan 2014	19	19	22	24	25	25	29	29	30	222	0–22
Totala antalet åvt i alla ämnen enligt läroplan 2004	19	19	23	23	24	24	30	30	30	222	0–20

För att visa hur kommunerna fördelar tilläggsresurser i form av extra timmar visar jag i tabell 2.1 de timmar som kommunerna i sina lokala timfördelningar satt på läroämnet modersmål och litteratur i relation till de timmar som lagts på undervisningstimmarna totalt.

Tabell 2.2. Antalet årsveckotimmar (åvt) i ämnet modersmål och litteratur utgående från Statsrådets förordning i relation till de extra timmar som kommuner i Svenskfinland satt på läroämnet

Årskurs	1–2	3–6	7–9	Totalt	Extra åvt i modersmål och litteratur i den lokala timfördelningen
Åvt i modersmål och litteratur 2014 enligt förordningen, utskrivna enligt medeltal för årskurserna	14	18	10	42	0–7
Åvt i modersmål och litteratur 2004 enligt förordningen, utskrivna enligt medeltal för årskurserna	14	14	14	42	0–6

Enligt de kommunvisa timfördelningarna år 2004 fanns det fyra kommuner med svenskspråkig utbildning som endast erbjöd minimiantalet årsveckotimmar, både inom läroämnet modersmål och litteratur och totalt inom alla ämnen. Därtill fanns det sex kommuner som totalt erbjöd fler årsveckotimmar än minimikravet, men som inte ökat på antalet årsveckotimmar i modersmål och litteratur utan satt de extra resurserna på andra undervisningsämnen. Av de kommuner som i timfördelningen 2004 lagt extra årsveckotimmar på modersmål och litteratur för årskurserna 1–9 erbjöd en kommun 6 årsveckotimmar mer än minimikravet (se tabell 2.2). Skillnaden uträknat i lektioner blir då, fördelat på hela den grundläggande utbildningen, 228 lektioner mellan den kommun som erbjöd minimiantalet timmar och den kommun som ökat resurserna med 6 årsveckotimmar inom ämnet. Det här är relevant att känna till med tanke på att det bland annat var den här timfördelningen som utgjorde grunden för de elever som testades i de utvärderingar som jag ovan redogör för. I timfördelningen för år 2016 hade denna skillnad ökat till 266 lektioner, då den kommun som erbjöd flest undervisningstimmar i modersmål och litteratur erbjöd 7 årsveckotimmar fler än vad Statsrådet (422/2012) kräver (se tabell 2.2). Denna skillnad betyder att eleverna i de svenskspråkiga skolorna har väldigt olika utgångsläge för bland annat fortsatta studier.

I analysen av Brink et al. (2013) framkommer att det utgående från PISA-undersökningen 2009 fanns regionala skillnader mellan elevernas resultat i läsning, och att elever i skolorna på landsbygden⁴ presterade sämre än elever bosatta i städer. I relation till den analysen kan det vara intressant att notera att de kommuner som erbjuder mer undervisning än vad som krävs i läroämnet modersmål och litteratur finns i metropolområdet och på språköarna, både utgående från timfördelningen 2004 och 2016. De kommuner som erbjuder få eller inga extra timmar i modersmål och litteratur finns främst i Österbotten. Det är alltså möjligt att det finns en korrelation i utbudet av lektioner och elevernas prestationer. Eftersom ingen ännu undersökt detta på en mer detaljerad nivå vore det intressant att forska i hur sambandet mellan utbudet av undervisningsämnet och kunskapsnivån ser ut.

4. Här används samma begrepp som i de aktuella utvärderingarna.

2.7 Krav på utbildningsanordnare

I en utvärdering av hur de statliga sparåtgärder som genomfördes under regeringsperioden 2011–2015 påverkade de kulturella rättigheter som hör ihop med undervisnings- och kulturväsendet, med undantag av yrkesutbildningen, rapporterar Pitkänen et al. (2017) att de utbildningsanordnare som genomfört besparingar har gjort det genom att sänka personalkostnaderna eller minska på mängden undervisning. Forskarna går däremot inte in på vilka konsekvenser detta kan ha medfört. De konstaterar dock att den finansiering och de resurser som kommunerna och andra anordnare har anvisat den allmänbildande utbildningen inte har minskat i så hög grad att det skulle motsvara de statliga sparbesluten.

Förutsättningarna för en god utbildning ökar ju mer timresurser skolorna har till sitt förfogande, och det finns skäl att anta att vi helt enkelt inte kan utgå från att de minimiantal timmar som i Statsrådets förordning ges för undervisningen räcker till ifall vi vill att elevernas resultat ska förbättras.

Utgående från tidigare forskning vet vi att de socioekonomiska skillnaderna, som i viss mån påverkar elevernas inlärningsresultat, kan minskas genom ett större deltagande i småbarnspedagogik. Internationella PIRLS-resultat visar på ett bättre resultat i läsning för barn som deltagit i arrangerad verksamhet före skolstarten. Till skillnad från betydelsen av småbarnspedagogisk verksamhet i de flesta andra europeiska länderna, var dock stödet hemifrån och en stark läskultur i hemmet viktigare för de finländska elevernas läsutveckling (Leino et al. 2017) än att barnen deltog i småbarnspedagogik. Delaktighet i ordnad småbarnspedagogisk verksamhet uppfattas ändå bland forskare som väldigt viktig för barnets lärande, och det finns en medvetenhet om hur relevant det är att satsa på barn under skolåldern för framtida skolgång. Som en reaktion på det här infördes år 2016 obligatorisk förskoleundervisning i Finland.

Förutom engagerade föräldrar är pedagogisk kompetens, behöriga lärare, relevant undervisningsmaterial och fungerande lärmiljöer ingredienser som bidrar till en god utbildning och motiverade elever. Hellgren et al. (2019: 106–110) visar att klasslärares användning av läroböcker varierar inom grundskolans lägre årskurser, men att

undervisningen ofta är väldigt lärobokscentrerad. Utvärderingen av Hellgren et al. (2019) riktar in sig på två- och flerspråkighet i de svenskspråkiga skolorna, men författarna redogör för resultat som också är intressanta ur ett mer allmänt perspektiv på undervisningen i den finlandssvenska grundskolan. De konstaterar bland annat att endast 13 procent av de klasslärare (N = 204) som deltagit i deras undersökning har specialiserat sig inom modersmål och litteratur och att 73 procent uppger att de har behov av fortbildning inom ämnet.

2.8 Sammanfattande kommentar

Utgående från de utvärderingar och undersökningar som fokuserat på svenskspråkiga elevers prestationer finns det ett flertal faktorer som kan ses som betydande för inlärningsresultaten och som kan förklara skillnaderna mellan skolor, regioner, kön och elever med olika språktillhörighet. Vi vet att elever i svenskspråkiga skolor har svagare inlärningsstrategier än elever i finskspråkiga skolor, att elever som siktar på en gymnasieutbildning presterar bättre (redan på årskurs nio har det skett en tudelning bland eleverna där de som redan klarar sig bra i skolan oftast fortsätter till gymnasiet), att elever i glesbygden når sämre resultat i läsning och skrivning (kunskapsmässigt släpar de efter med upp till ett halvt år), att storleken på skolorna knappt har någon betydelse men att familjens socioekonomiska status är relevant för elevernas inlärningsresultat. I kombination med socioekonomiska faktorer och föräldrarnas utbildningsnivå har de regionala skillnaderna i utbildningsresultat att göra med språkmiljöer och graden av svenska på orten. De nationella utvärderingarna från 2010 och 2014 (Hellgren 2011; Silverström 2015) visar på jämna resultat och att det inte finns några nämnvärda regionala skillnader i resultatnivån, medan de internationella utvärderingarna (Brink et al. 2013: 69) lyfter fram att det förekommer kommunala skillnader. Hellgren (2011: 31) och Silverström och Rautopuro (2015: 64) noterar i sina nationella utvärderingar att det finns skillnader mellan kommunerna, särskilt beträffande resultaten bland flickor och pojkar. Ett liknande mönster framgår alltså i både PISA och de nationella utvärderingarna, och i den senaste nationella utvärderingen från 2019 (Hellgren & Marjanen 2020: 192) syns tydligt att skillnaden

i flickornas och pojkarnas resultat och skillnaden mellan skolor i glesbygden och i städerna har ökat.

För att utbildningen i Finland ska bli jämlik mellan språkgrupperna borde åtgärder vidtas för att minska på kunskapsklyftan som i dag kan motsvara nio månaders skolgång. En lika stor klyfta kan skönjas utbudsmässigt inom de svenskspråkiga skolorna: i de skolor som erbjuder mest undervisning har eleverna lektioner motsvarande närmare ett läsår mer än i de skolor som inte lagt in tilläggsresurser i form av lektioner. När man talar om mängden undervisning är det värt att påtala att det i det här fallet är fråga om det minimala antalet lektioner som eleven är berättigad till. Eftersom den maximala arbetsbelastningen för arbete utanför lektionstid inte finns reglerad i något styrdokument, kan realiteten vara den att elever förväntas lägga ner olika mycket arbete för olika lärare eller lärokurser, vilket ur ett jämlikhetsperspektiv är problematiskt. Det borde undersökas hur belastningen ser ut i praktiken i relation till de årsveckotimmar som avsätts för undervisning i klass.

I de nationella och internationella utvärderingarna är det elevernas kunskapsnivå som står i fokus. Kunskapsnivån kan höjas på två sätt: antingen genom att satsa på att hjälpa de starka eleverna att höja sina resultat, eller genom att satsa på att höja de svaga elevernas resultat. I Finland satsar man på att stärka den senare gruppens resultat för att höja den nationella kunskapsnivån, och vi är rätt bra på tidigt ingripande i grundskolan. Följden av att framför allt stödja de svagaste elevernas lärande är att våra inlärningsresultat i Finland internationellt sett har varit uppseendeväckande homogena (OECD 2003; Schleicher 2006), men också att de egentliga toppförmågorna inte får det stöd och den uppmuntran som skulle göra dem ännu bättre. Bedömningsmässigt finns det inget mätinstrument för en jämlik bedömning av niondeklassarna, och enligt undersökningar (se Kallunki 2017) är betygen inte alltid jämförbara mellan olika kommuner och skolor.

I den här studien har jag belyst timfördelningen och den inverkan en fördelning av resurserna kan ha på prestationerna. Det har en betydelse att den kommun som i dag totalt sett erbjuder flest årsveckotimmar ger, omvandlat till lektioner, 836 fler lektioner totalt i alla ämnen under årskurs 1–9 än den kommun som följer minimi-

utbudet. Av de extra lektionerna som kommunerna erbjuder kan upp till 266 vara inom ämnet modersmål och litteratur. Siffrorna visar att eleverna i de svenskspråkiga skolorna har väldigt olika utgångsläge för bland annat fortsatta studier. Det behövs en regional och nationell uppföljning av förverkligandet av timplanen för att eleverna ska få en likvärdig utbildning.

Utmaningarna på svenskt håll ligger i att stärka resurserna för den grundläggande utbildningen för att ge eleverna en jämlik och kvalitativ utbildning. Helligren et al. (2019) listar satsningar för olika språkutvecklingsprojekt som är på gång och konstaterar att många finlandssvenska aktörer gjort satsningar för att stödja skolspråket. Även om alla aspekter inte behandlats i den här studien kan det handla om läromedel, pedagogik, didaktik och innehållet i läroplanerna eller om teknologi, nya lärmiljöer eller metoder som tas in i undervisningen. Främst tror jag ändå att en grundförutsättning för en jämlik skola hänger på de yttre ramarna och de resurser som ges för att skolorna ska kunna förverkliga sin undervisning på ett kvalitativt sätt. Det som, utgående från utvärderingarna som behandlats i detta kapitel, direkt visat sig påverka elevernas resultat i läsning och skrivning är framför allt lärarnas formella behörighet och deras undervisningserfarenhet. Skolorna bör ha som mål att alla elever presterar goda resultat, och de områden som har den högsta koncentrationen av elever med de sämsta resultaten måste vidta åtgärder för att dessa elever inte ska släpa efter mer än de redan gör. Man bör också se till att möjliggöra en likvärdig utbildning för alla där ribban inte läggs på den lägsta nivån.

Eftersom niondeklassarna bär på olika stort bagage då de slutar grundskolan och börjar i gymnasiet är det, särskilt för lärarna och utbildningsanordnarna, värt att uppmärksamma att alla inte står på samma linje och att eleverna har ett ojämlikt utgångsläge inför fortsatta studier.



JANNIKA LASSUS

Modersmålsprovet i ljust av kommunikationsbehoven i arbetslivet

Lärare i läroämnet modersmål och litteratur möter människor i en specifik tid av livet: ungdomstiden. De kunskaper som ungdomarna tar till sig i gymnasiet ska de bygga vidare på i fortsatta studier och i arbetslivet. Förhållandevis lite forskning finns om kommunikation i arbetslivet. Därmed är det svårt att i undervisningen att ta upp arbetslivsrelevanta frågor, för lärare på olika nivåer vet inte alltid vad de borde ta upp. I detta kapitel redogör jag för de rapporterade kommunikationsbehoven i arbetslivet utifrån en enkät som gjorts inom forskningsprojektet FISKAR, Finlandssvenskars skrivande i arbetslivet. Jag relaterar enkätsvaren till *Grunderna för gymnasiets läroplan* (Utbildningsstyrelsen 2015) och föreskrifterna för provet i modersmålet (Studentexamensnämnden 2017a; 2018). Min förhoppning är att denna analys kan tjäna både som inspiration för lärare och som underlag för en diskussion om innehållet i modersmålsundervisningen.

Kommunikationsbehoven i arbetslivet varierar över tid. Forskning på området arbetslivskommunikation bedrivs bland annat inom språkämnen, till exempel inom ämnet svenska eller nordiska språk. Inom projektet FISKAR är jag och min kollega Johanna Tanner (anställd vid Svenska handelshögskolan) intresserade av hur vuxna finlandssvenskar kommunicerar i arbetslivet. Vi utreder på vilka

språk finlandssvenskar kommunicerar och i vilka situationer de gör det: när talar och skriver de, för vilka syften och i vilka kommunikationskanaler? Vi är också intresserade av vilka synpunkter vuxna finlandssvenskar i arbetsför ålder har på den undervisning de har fått i sitt modersmål svenska och i det andra inhemska språket finska (se Tanner & Lassus 2018; Lassus & Tanner 2019).

Utifrån resultaten av en enkätundersökning som gjorts inom FISKAR hösten 2017 redogör jag här för finlandssvenskars kommunikation i arbetslivet. Dessa resultat kopplar jag till undervisningen i läroämnet modersmål och litteratur. Syftet med detta kapitel är att utreda förhållandet mellan de kommunikationssituationer som nämns i *Grunderna för gymnasiets läroplan* och de kommunikationssituationer som personer i arbetslivet rapporterar att de möter.

Syftet uppfylls genom att jag först redogör för ett urval svensk- och tvåspråkiga vuxnas syn på undervisningen i modersmålet och deras rapporterade kommunikation på svenska i arbetet, utifrån en enkät som gjordes hösten 2017. Frågor som jag ställer är: I vilka kommunikationssituationer används svenska av enkätrespondenterna i olika sektorer av arbetslivet? Vilka åsikter framför enkätrespondenterna om modersmålsundervisningen i skola och högre utbildning? Vilka åsikter framför enkätrespondenterna om nytexaminerades språk- och kommunikationsfärdigheter?

Därefter diskuterar jag enkätsvaren mot *Grunderna för gymnasiets läroplan* för undervisningen i läroämnet modersmål och litteratur, det vill säga modersmålsundervisningen. Metodiskt går jag till väga så att jag analyserar enkätrespondenternas erfarenheter av modersmålsundervisningen och arbetslivets kommunikationssituationer samt deras synpunkter på nytexaminerade som kommunikations- och kommunikationssituationer. Dessa teman kopplar jag sedan till den beredskap som modersmålsundervisningen ger enligt läroplanen. Där det behövs redogör jag också för föreskrifterna för provet i modersmålet. Jag ställer följande frågor: Nämns arbetslivet och dess kommunikationssituationer i *Grunderna för gymnasiets läroplan*? Vilka av de kommunikationssituationer som enkätrespondenterna nämner finns i läroplanen? Jag diskuterar också läroplanen mot de åsikter om modersmålsundervisningen och nytexaminerades språk- och kommunikationsfärdigheter som enkätrespondenterna framförde.

Avgränsningarna för artikeln är att jag inte beaktar läroplanen för den grundläggande utbildningen, tidigare läroplaner för det finlands-svenska gymnasiet eller den grundläggande utbildningen och inte heller enskilda högskolors kurs- eller läroplaner för språk- och kommunikationsundervisningen. Jag beaktar inte läroplanen för den grundläggande utbildningen eftersom ungdomarna i gymnasiet andra och tredje årskurs utvecklats och mognat en hel del sedan årskurs 9. Jag undersöker inte närmare undervisningen på högskolor och universitet, men det skulle kunna vara relevant i ett annat sammanhang eftersom merparten av enkätrespondenterna (se närmare avsnitt 3.1) är högskoleutbildade. Den studiestig som behandlas här är den som går från gymnasiet till högskola/universitet. Andra utbildningar beaktas inte i denna artikel.

Modersmålsämnet betecknas som "ett livskunskapsämne" som bygger ungdomarnas identitet (Utbildningsstyrelsen 2015: 42), men det är samtidigt också ett innehållsämne som kan leda till studier i språkvetenskap eller litteraturvetenskap. Dessutom är modersmålet det primära tankespråket och därmed ett viktigt verktyg för alla mer krävande tankeprocesser, vare sig de tar sig uttryck i tal eller skrift. Utbildning är viktigt och har ett egenvärde, men ur samhällets synvinkel är det ändå för fortsatta studier och för arbetslivet som vi utbildar våra ungdomar, så att de i vuxen ålder kan försörja sig och bidra till samhällsbygget. Det är en utmaning att i ett och samma läroämne, modersmål och litteratur, kombinera så olika element som att bygga identiteten, utveckla tankespråket, lära ut metoder för litterär analys och språklig analys, lära ut litteraturvetenskap och språkvetenskap samtidigt som gymnasiestuderandena också ska lära sig använda sitt språk korrekt och ändamålsenligt i både tal och skrift (jfr Teleman 1991).

Artikeln inleds med en kort genomgång av tidigare forskning om gymnasiet skrivkultur och om vad forskningen visat när det gäller svenskspråkiga finländares kommunikation i arbetslivet och behovet av kunskaper i svenska i arbetslivet. Därefter presenteras materialet, det vill säga enkäten och enkätrespondenterna. Resultatredovisningen inleds med att jag närmare ser på enkätrespondenternas språkanvändning, domäner och kommunikationssituationer där svenska används. Resultatredovisningen fortsätter med enkät-

respondenternas synpunkter på modersmålsundervisningen och på de nyutexaminerades kommunikationsfärdigheter. Sedan gör jag utifrån analysresultaten en granskning av *Grunderna för gymnasiets läroplan* och föreskrifterna för provet i modersmålet mot de texter och färdigheter som enkätrespondenterna nämner.

3.1 Forskningsöversikt

Skolans skriftkultur kännetecknas av att studerande skriver texter på uppdrag av läraren varefter hen bedömer dem, en process som till exempel Kronholm-Cederberg (2009) har beskrivit. Att skrivandet i skolan är skrivande på uppdrag av läraren och primärt för att läsas och bedömas av läraren är något som flera forskare uppmärksammat (Berge redan 1988; Teleman 1991). Skrivuppgifterna kan placeras i en verklighetstrogen kontext och utformas så att de förbereder studerande för det offentliga livet efter skolan. Det råder delade meningar om ett sådant förfarande. Dyliga uppgifter kan enligt Evensen (2010: 19) uppfattas som omotiverande, medan till exempel Ivanič (2004: 236) för fram att det också i en lärande situation är möjligt att träna skrivande som social praktik, till exempel med verklighetstroga simuleringar av olika slag. En av Parmenius Swärds (2008: 122–125) informanter såg uppgifter som var samhällsrelaterade som mer motiverande. Även i läroböcker behöver de mer samhällsrelaterade, diskursiva skrivuppgifterna tas med i högre grad (Magnusson 2018). Forskningen pekar för närvarande på att det är viktigt att i skolkontexten öva på sådana kommunikationssituationer som de studerande möter senare i livet, till exempel inom studier och arbetsliv. Dylig träning är viktig trots att alla deltagare i en skrivsituation i skolkontext, också en sådan där lärare eller provkonstruktörer försöker skapa en autentisk skrivsituation, är medvetna om att det inte är en verklig situation utan en skol- eller provsituation (Svedner 2011: 148). I samband med studentprovet i modersmål och litteratur är det Studentexamensnämnden som ger skrivuppgiften som bedöms först av läraren och sedan av censorer (se kapitel 1 och t.ex. Stolt 2016). Det finländska gymnasiet är i hög grad styrt mot, och av, studentexamensproven.

I synnerhet före digitaliseringen av provet i modersmål och litteratur (vilket skedde hösten 2018) var traditionen att ”skriva uppsats” stark i Finland, precis som i de andra nordiska länderna. Jag kommer inte att gå in på genren uppsats eller essä eller andra direkta genrefrågor utan hänvisar till genomgången i Kronholm-Cederbergs avhandling (2009: 56–60) samt Berge (1988) och konstaterandet att uppsatsen har haft sin plats i skolans skriftkultur. (För fler diskussioner om essän som genre, se kapitel 6.) Språkligt och strukturellt är det inte lätt att karakterisera varken en uppsats eller en essä. Studentprovessän har också på ett positivt sätt beskrivits som en flexibel genre (Kauppinen & Makkonen-Craig 2011: 468) och som en genre som skribenterna känner till och kan använda för att skriva ett bra provsvar i essäprovet (Silén 2011). Det är dock värt att lyfta fram de studier om studentprovet som publicerats i verket *Lukiolaisten äidinkieli* (ung. Gymnasisters modersmål, red. Kauppinen et al. 2011) och den diskussion som förs i flera av artiklarna utifrån Ivaničs (2004) diskurskompetenser.

Roz Ivanič (2004) för fram sex olika skrivdiskurser och kompetenser som förknippas med skrivande och skrivundervisning. Dessa är färdighetsdiskursen som betonar till exempel rättskrivning; kreativitetsdiskursen som betonar den egna rösten och det egna uttrycket; processdiskursen som betonar skrivandets olika steg från planering till produkt; genrediskursen som betonar form och struktur i texter som hör till samma genre; diskursen om sociala praktiker som betonar det situationsbundna skrivandet och den sociopolitiska diskursen som betonar ett kritiskt synsätt på kommunikation (de svenska begreppen enligt Magnusson 2018: 27).

Genrebegreppet är komplext (se Heikkinen & Voutilainen 2012) och kommer inte att diskuteras i större detalj i detta kapitel. Begreppet genre kan inom olika traditioner bära olika betydelser (t.ex. Ledin & Selander 2003). I beskrivningen av läroämnet modersmål och litteratur och lärokursen svenska och litteratur (Utbildningsstyrelsen 2015: 41–48) har det traditionella, litterärt baserade genrebegreppet kompletterats med det systemisk-funktionellt orienterade genrebegreppet. I den systemisk-funktionella genretraditionen (utvecklad för skolelever med ett annat modersmål än engelska i lägre årskurser i engelskspråkiga skolor) ser man texter som ett resultat av

eller som en del av en kommunikationssituation (se t.ex. webbplatsen Reading to learn). För skrivpedagogiska syften har texter (eller texttyper eller genrer) spjälkats ner i delar inom denna tradition. Dessa delar benämns enskilda textgenrer (eller textaktiviteter) och skulle kunna liknas vid framställningsätt.

Holmberg (2006: 132) identifierar fem enkla textaktiviteter, nämligen *instruktion*, *ställningstagande*, *berättelse*, *beskrivning* och *förklaring*. På annat håll är till exempel berättelse, nyhet eller anvisning exempel på textgenrer (se Utbildningsstyrelsen 2016). Dessa textaktiviteter eller textgenrer innehåller i sin tur typiska steg eller faser (Hedeboe & Polias 2008). De steg eller faser som bygger upp ett ställningstagande kan vara *åsikt*, *skäl* och *slutkläm* (Holmberg 2006: 133) medan en berättelse till exempel kan bestå av en *utgångssituation*, *komplikation*, *händelsekedja*, *upplösning* och *slutsituation* (Yassin Falk 2017: 86–87). När det gäller avancerade genrer i arbetslivet är det möjligt att det behövs ett annat slags textgenrer än de som vanligen förtecknas i genrepedagogiskt utbildningsmaterial. Textgenrerna och stegen i det koncisa kommunikativa meddelandet som kan förmedlas till exempel per e-post eller på en informerande webbsida finns inte beskrivna. I min genomgång av olika kommunikationssituationer i arbetslivet tar jag inte ställning till genredefinitioner utan utgår från enkätrespondenternas uppfattningar av givna kommunikationssituationer bland svarsalternativen.

Inför läroplansreformen på 2010-talet i såväl grundläggande utbildning som gymnasium diskuterades läs- och skrivkompetens utifrån vilka krav samhället ställer. De mångsidiga situerade läs- och skrivfärdigheterna brukar föras in under begreppet multilitteracitet (se t.ex. Luukka 2013 och Utbildningsstyrelsen 2015). De multimodala texterna och kommunikationskanalerna kräver ständig fortbildning i mediefostran och i hur medielandskapet utvecklas (Kallionpää 2014; 2018). Samtidigt finns det en risk för förenklingar, till exempel då kommunikationskanaler som sms eller e-post karakteriseras som personliga, informella, ostrukturerade och talspråkliga (Svedner 2011: 144). I dagens arbetsliv, eller vuxenlivet överlag, används både sms, kortmeddelanden och e-post för att förmedla ett flertal olika innehåll, och de kan till sin form vara mycket opersonliga och formella.

En annan viktig aspekt är att arbetslivet i dag kräver mycket kommunikation i skrift, också i arbeten som traditionellt inte krävt det (se t.ex. Karlsson 2006; Johansson et al. 2011). Världen har förändrats sedan Teleman år 1991 publicerade skriften *Lära svenska* där han skriver: "Flertalet medborgare skriver aldrig annat än inköpslistor och privatbrev" (Teleman 1991: 15). Trots att språkanvändningen och skriftpraktikerna i arbetslivet har undersökts i förvånansvärt låg grad vet vi att redan ett aktivt deltagande i samhället i dag kräver mångsidiga läs- och skrivfärdigheter samt it-färdigheter. Samhället är i hög grad skriftbaserat.

De texter och textproduktionsprocesser som under de senaste åren har undersökts närmare är de som finns i den offentliga sektorn. Forskningen i myndigheternas språkbruk har varit livlig på både finländskt (Heikkinen et al. 2010; Lassus 2010; Tiirilä 2007, 2011; Tolvanen 2016; Vik 2016) och svenskt håll (Gunnarsson 1992; Nyström Höög et al. 2012), inte minst för att möta språkvårdens och klarspråksarbetets behov av forskningsbaserad kunskap. När det gäller texter, skrivande och språkanvändning i den privata sektorn har till exempel Sörlin (2000), Karlsson (2006) och Gunnarsson (2009) bidragit till att vi vet mer om skrivprocesser och skriftens roll i arbets- och affärlivet. Som forskningsmetoder har använts enkätstudier (t.ex. Josephson & Jämtelid 2004; Breckle & Schlabach 2017) och kombinationer av enkäter och intervjuer (t.ex. Strömman 1995; Charles & Louhiala-Salminen 2007; Barner-Rasmussen 2011, 2017; Barner-Rasmussen & Lönnholm 2017). De sistnämnda har visat hur det finländska näringslivet behändigt svänger sig med flera språk. De visar att svenskan har en plats, i synnerhet i företag med kopplingar till Sverige. Finskan är viktig som landets största språk och engelskan tränger in i allt fler domäner.

Hur användbara skolkunskaperna är senare i livet har inte undersökts när det gäller modersmålsundervisningen på svenska i Finland. Samtidigt är kommunikation på modersmålet en av de nyckelkompetenser som nämns i Europaparlamentets och rådets rekommendation om nyckelkompetenser för livslångt lärande (2006/962/EG). I rekommendationens punkt 1 ges målet att ungdomar efter grundutbildningen har utvecklat "nyckelkompetenser till en nivå som utrustar dem för vuxenlivet, och vilka utgör en grund för vidare-

utbildning och arbetslivet”. I punkt 3 ges målet att ”vuxna kan utveckla och uppdatera sina nyckelkompetenser genom hela livet”. Frågan är: Har Finland uppfyllt dessa mål när det gäller modersmålsundervisningen och kommunikationen på modersmålet? Den här artikeln kan inte besvara frågan, men kan peka på områden där det kan finnas diskrepanser som behöver undersökas närmare. Det säger sig självt att gymnasiets språk- och kommunikationsstudier inte kan ge alla de språk- och kommunikationsfärdigheter som en finländare behöver: den fortsatta studiestigen och undervisningen på högskolor och universitet är viktiga för att befästa de färdigheter som behövs i arbetslivet. I gymnasiet läggs grunden för kommande studier, varför det kan ses som relevant att jämföra undervisningen i gymnasiet och studentexamen med de rapporterade behoven i arbetslivet.

3.2 Enkätundersökningen

Enkätsvaren som denna artikel bygger på hämtas från en enkät riktad till finlandssvenskar i arbetslivet som var öppen under en månad hösten 2017. Enkäten gjordes inom ramen för projektet FISKAR. Programmet webropol användes för att publicera enkäten. Länken till enkäten spreds genom Hankens alumninätverk samt projektmedlemmarnas egna professionella och privata nätverk, per e-post och sociala medier. (För en närmare beskrivning, se Tanner & Lassus 2018; Lassus & Tanner 2019.)

I enkäten efterfrågades information och åsikter om språkanvändning och kommunikation i arbetslivet, det vill säga inom den sociala praktik som enkätrespondenten är en del av. Enkätsvaren gäller självrapporterad språkanvändning i arbetslivet. Det är därmed inte säkert att svaren motsvarar den faktiska språkanvändningen. Antagandet är att enkätrespondenterna är språkintresserade och språkmedvetna personer, och att de förutom intresse även har haft tid att besvara enkäten. Enkätsvaren ger ett nedslag och en bild av hur en grupp finlandssvenskar resonerade kring sin språkanvändning i arbetslivet hösten 2017.¹

1. Resultat av enkäten har publicerats i Tanner & Lassus 2018 och Lassus & Tanner 2019.

I enkäten efterfrågades bakgrundsvariabler utifrån vilka en avgränsning av respondenterna kan göras. I studien för denna artikel har respondenterna avgränsats för det första enligt grundskoleutbildningens språk, svenska, och för det andra enligt anställningsform i den offentliga, privata eller tredje sektorn. (I detta sammanhang är det viktigt att påpeka att man med ”grundskola” kan förstå all skolutbildning före universitetsnivån, vilket en del öppna kommentarer i enkäten vittnar om.) När jag i artikeln talar om ”enkätrespondenterna” menar jag den grupp personer (n = 159) som besvarat enkäten och som har gått den grundläggande utbildningen på svenska och som arbetar inom antingen den offentliga sektorn, privata sektorn eller den tredje sektorn.

De numeriska enkätsvaren analyseras kvantitativt medan de öppna frågorna analyseras främst kvalitativt, med enstaka sifferuppgifter som stöd för analysen. Endast frågan om modersmål var obligatorisk, de övriga frågorna var frivilliga och en del respondenter har lämnat frågor obesvarade. I den kvantitativa behandlingen av svaren relateras svarsalternativet mot antalet personer som har besvarat frågan.

3.2.1 Enkätrespondenterna

Av enkätrespondenterna vars språk i grundskoleutbildningen var svenska uppger 144 personer att de har svenska som modersmål, medan 15 personer väljer svarsalternativet att de har både svenska och finska som modersmål. De flesta av enkätrespondenterna, 52 procent, är i åldern 41–50 år, 23 procent är i åldern 51–60 år och 16 procent är i åldern 31–40 år. Endast 3 procent är 30 år eller yngre respektive 61 år eller äldre. Eftersom merparten av enkätrespondenterna är 31–60 år gäller synpunkterna på modersmålsundervisningen i skolan undervisningen sådan den var för ett antal år sedan. Därför har jag också ställt en fråga om synpunkterna på de nytexaminerades språk- och kommunikationsfärdigheter, för att se vilka styrkor och svagheter enkätrespondenterna ser hos dem som är unga i dag och som precis har tagit del av den modersmålsundervisning som skolan och den högre utbildningen ger. Av enkätrespondenterna är cirka 70 procent kvinnor, 29 procent män och 1 procent vill inte ange

kön. Av enkätrespondenterna är 37 procent av kvinnorna anställda i offentliga sektorn, 17 procent i privata sektorn och 15 procent i tredje sektorn. Av enkätrespondenterna är 6 procent av männen anställda i offentliga sektorn, 22 procent i den privata och 2 procent i tredje sektorn. Variabeln kön används inte i genomgången av de rapporterade svaren.

Utbildningsnivån bland enkätrespondenterna är hög. Alla klassificeringar är hämtade från Statistikcentralens klassificeringar. Av de som svarade på frågan (n = 158) har 61 procent en examen på högre högskolenivå, det vill säga magisterexamen, 14 procent har en examen på lägre högskolenivå, det vill säga kandidatexamen och 9 procent har en examen på forskarutbildningsnivå, det vill säga licentiat- eller doktorsexamen. Det finns också respondenter med lägre examina: 6 procent har studentexamen eller yrkesexamen och 7 procent har en annan examen på lägsta högre nivå (3 % väljer att inte svara). Som ovan nämns diskuteras inte andra studiestigar än den som leder från gymnasiet till högre utbildning.

Vid svarstidpunkten var 43 procent (n = 69) av enkätrespondenterna anställda inom den offentliga sektorn, 39 procent (n = 63) inom den privata sektorn och 17 procent (n = 27) inom den tredje sektorn. Den offentliga sektorn definieras som statliga, kommunala och offentligrättsliga institutioner, den privata sektorn definieras som privata företag och vinstsökande organisationer och den tredje sektorn definieras som föreningar, stiftelser och icke-vinstsökande organisationer.

Enkätrespondenterna omfattar inte personer utan anställning och de representerar inte heller jordbrukare och arbetare. Enkätrespondenterna hör främst till grupperna chefer och högre tjänstemän (29 %), specialister och experter (52 %), kontorspersonal (9 %) och service-, försäljnings- och omsorgspersonal (7 %) (n = 155). Det är med andra ord arbeten där skrivande och kommunikation kan antas vara viktiga. På påståendet ”Jag skriver mycket i mitt arbete” svarar 27 procent av enkätrespondenterna (n = 155) att de skriver i mycket hög grad, 41 procent att de skriver i hög grad, 29 procent skriver i någon mån och endast 1,3 procent svarar att de inte skriver alls.

För en bredare och mer generaliserbar bild av finlandssvenskars språkanvändning i arbetslivet och åsikter om modersmålsundervis-

ningen borde självfallet hela spektrumet av finlandssvenskar i olika arbeten och sociala positioner i samhället nås (se t.ex. Trost 2012). I studien har jag gjort ett slags stickprov bland högre utbildade finlandssvenskar som skriver och kommunicerar i arbetslivet.

3.2.2 Språkanvändning i arbetet

I enkäten ställdes frågor om språkanvändningen på arbetsplatsen. Dessa berörde den interna språkanvändningen, det vill säga med andra anställda, och den externa språkanvändningen, med kunder och intressenter. Dessutom ställdes en fråga om vilka språk som officiellt kan användas internt.

Språkanvändningen på arbetsplatsen varierar något mellan enkätrespondenterna i de olika sektorerna. I den offentliga sektorn är finska och svenska de vanligaste interna språken medan engelska endast används i ett fåtal organisationer där enkätrespondenterna arbetar. I den privata sektorn är finska, engelska och svenska i nästan lika stor utsträckning interna språk på enkätrespondenternas arbetsplatser. Enkätrespondenterna i den tredje sektorn arbetar på arbetsplatser där svenska är vanligare än finska som internt språk.

I tabell 3.1 presenteras i hur stor utsträckning svenska är ett av de officiella interna språken samt i hur stor utsträckning enkätrespondenterna rapporterar att de dagligen använder svenska internt med kolleger och externt med kunder och intressenter.

Tabell 3.1. Användningen av svenska sektorvis

% (Svar/antal svar i sektorn)	Den offentliga sektorn (t.ex. statliga, kommunala, offentligrättsliga institutioner)	Den privata sektorn (t.ex. privata företag och vinstsökande organisationer)	Den tredje sektorn (t.ex. föreningar, stiftelser, icke-vinstsökande organisationer)
Som ett av organisationens interna språk	70 % (48/69)	43 % (27/63)	74 % (20/27)
Daglig användning internt	81 % (55/68)	71 % (44/62)	92 % (23/25)
Daglig användning externt	68 % (44/65)	46 % (26/57)	81 % (21/26)

Av siffrorna i tabell 3.1 framgår det att svenska används dagligen både internt och externt i alla sektorer. Den externa användningen uppvisar störst variation. De enkätrespondenter som arbetar i den tredje sektorn använder mest svenska överlag, även externt. Antalet respondenter i den sektorn är dock lågt. Det är obestridligt att enkätrespondenterna i stor utsträckning rapporterar att de använder svenska internt dagligen i alla sektorer.

För att utreda närmare vilka språk som används i arbetet listades i enkäten olika kommunikationssituationer (eller genrer), både muntliga och skriftliga, där det efterfrågades vilka språk enkätrespondenterna har använt i de givna kommunikationssituationerna under den senaste månaden. I vissa fall är kommunikationssituationerna öppnare med flera möjliga innehåll, såsom e-post, medan andra situationer är mer styrda mot ett specifikt innehåll, såsom en verksamhetsplan. Kommunikationssituationerna är kursiverade i genomgången nedan.

I alla tre sektorerna är det i *samtal med kolleger* och i *e-post* som svenska används mest. Detta kan förklara varför svenska används så mycket internt: svenskspråkiga använder svenska med svenskspråkiga eller svenskkunniga kolleger. Andra kommunikationssituationer där enkätrespondenterna rapporterar att de under den senaste månaden har använt svenska är: *telefonsamtal*, *möten* och *korta skriftliga meddelanden* (t.ex. *whatsapp*). Mer än 60 procent av enkätrespondenterna i alla sektorer rapporterar att de i dessa situationer har använt svenska under den senaste månaden. Det finns större variation mellan sektorerna för de andra kommunikationssituationerna. Anställda i den offentliga sektorn och tredje sektorn skriver *informerande texter* och *inlägg i sociala medier* samt håller *presentationer* på svenska (mer än 50 % av enkätrespondenterna i den offentliga sektorn), medan dessa situationer är mindre vanliga för enkätrespondenterna i den privata sektorn.

Skrivsituationerna som de flesta respondenterna i enkäten uppger handlar i hög grad om korta texter i digitala kommunikationskanaler. Längre texter, såsom *utredningar och rapporter*, *verksamhetsberättelser och -planer*, *artiklar eller kolumner*, skrivs i mindre omfattning. Bland enkätrespondenterna skrivs denna typ av texter på svenska främst i den offentliga sektorn och tredje sektorn, ungefär 20–30

procent av enkätrespondenterna uppger att de under den senaste månaden har skrivit sådana texter på svenska. Längre säljande eller externt riktade texter såsom *reklamtexter*, *ansökningar*, *offerter*, *pressmeddelanden* och *produktbeskrivningar* skrivs också i lägre grad på svenska, speciellt i den offentliga sektorn. Dessa texter är något vanligare på svenska i den privata sektorn och tredje sektorn.

I arbete på chefsnivå och expertnivå behövs inte endast muntliga och skriftliga produktiva färdigheter. Det är minst lika viktigt att kunna ta del av information, det vill säga läsa och lyssna. I enkäten ställdes (tyvärr) inte frågor om kommunikationssituationer där enkätrespondenterna har lyssnat på presentationer eller dylikt. Däremot ställdes frågor om läsning på olika språk under den senaste månaden. Av de fria kommentarerna framgår att några respondenter inte uppfattade att det fanns två olika frågor, av vilka den ena berörde vad enkätrespondenterna skrivit och den andra vad de läst. Detta bör beaktas då svaren betraktas.

Det enkätrespondenterna i alla sektorer vanligen läser på svenska är *e-postmeddelanden*, *korta meddelanden såsom whatsapp* och *inlägg i sociala medier*. Skillnaden mellan enkätrespondenter som är anställda i olika sektorer är stor. När det gäller *e-postmeddelanden* på svenska har mellan 82 och 91 procent av enkätrespondenterna läst sådana under den senaste månaden. Därefter blir skillnaderna större, så att den mindre gruppen enkätrespondenter anställda i den tredje sektorn avviker från enkätrespondenterna i den offentliga eller privata sektorn. Mer än 50 procent av enkätrespondenterna i den tredje sektorn rapporterar att de under den senaste månaden har läst på svenska *reklamtexter*, *pressmeddelanden*, *informerande texter*, *enkäter och undersökningar*, *utredningar och rapporter*, *verksamhetsberättelser och -planer* samt *artiklar eller kolumner*.

I den offentliga och privata sektorn är andelarna lägre och de varierar stort. Att läsa formellare texter såsom *kontrakt*, *genmälen och svar på reklamationer*, är ungefär lika vanligt i de två sektorerna. De procentuella andelarna varierar mellan 10 och 20 procent. Längre texter som läses på svenska är till exempel *utredningar eller rapporter* (över 30 % i båda sektorerna), *informerande texter* (över 60 % i den offentliga sektorn, närmare 40 % i den privata sektorn), *artiklar eller kolumner* (kring 40 % i båda sektorerna, något högre i den

offentliga sektorn än den privata), *produktbeskrivningar* (vanligare i den privata sektorn, 27 %), *verksamhetsberättelser och -planer* (29 % i den offentliga sektorn, 20 % i den privata sektorn) samt *pressmeddelanden* (33 % i den offentliga sektorn, 12 % i den privata sektorn). Enkätrespondenter som är anställda i den privata sektorn rapporterar överlag i lägre grad om läsning på olika språk, och de använder i hög grad finska mer än svenska och i vissa fall engelska mer än finska. Till exempel *kontrakt och andra juridiska dokument, produktbeskrivningar* samt *utredningar och rapporter* läser enkätrespondenterna i den privata sektorn mest på engelska, vilket vittnar om den internationella affärsvärlden.

Ovan redogörs för hur enkätrespondenterna besvarar frågor om språkanvändning och kommunikationssituationer (genrer) i arbetslivet som kan ses som en social praktik. Dessa enkätfrågor har berört genrediskursen och diskursen om sociala praktiker. Nedan fortsätter genomgången av enkätsvaren med synpunkter på den modersmålsundervisning som enkätrespondenterna deltagit i.

3.2.3 Synpunkter på modersmålsundervisningen

Enkätrespondenterna har deltagit i modersmålsundervisning i grundläggande utbildning, gymnasium och högre utbildning. I enkäten ställdes en fråga om gymnasiebetyg eller studentbetyg i modersmålet. Svaren är självrapporterade, de har inte granskats mot något officiellt register. Betygen som angetts i de öppna svaren har omvandlats till en sifferskala så att betyget laudatur eller bokstaven L omvandlats till betyget 10, *eximia* eller E till betyget 9, *magna* eller M till betyget 8 osv. En del respondenter har endast skrivit in sifferbetyget på avgångsbetyget, inte bokstavs-betyget på studentbetyget. När de äldre enkätrespondenterna tog studenten gavs inte betyget *eximia* (betyget infördes 1996, se t.ex. Nyström 2004).

Modersmålsbetyget på enkätrespondenternas studentbetyg är rätt högt. Medeltalet bland de respondenter som är anställda i den offentliga sektorn är 9,25. För de som är anställda i den privata sektorn är medeltalet 8,55 och för de som är anställda i den tredje sektorn är medeltalet 8,92. Det goda modersmålsbetyget bör beaktas när de övriga enkätresultaten analyseras. Är det så att alla svenskspråkiga

använder sitt modersmål i arbetslivet, eller är det endast svenskspråkiga med goda modersmålskunskaper som använder svenska? Bland enkätrespondenterna finns också personer med lägre betyg, det är inte alls så att alla har fått de högsta betygen. Det är möjligt att de som besvarat enkäten är de som använder olika språk i ett flertal kommunikationssituationer just för att de är goda kommunikatörer.

I tabell 3.2 redovisas svaren på frågan om undervisningen i modersmålet i den grundläggande utbildningen och gymnasiet/yrkesskolan har gett enkätrespondenterna de färdigheter som de behöver. Mest nöjda med modersmålsundervisningen är enkätrespondenterna i den tredje sektorn, mest missnöjda är de anställda i den privata sektorn. I alla sektorer svarar ändå 60 procent eller fler att modersmålsundervisningen i hög grad eller mycket hög grad har gett dem de färdigheter som de behöver. Ingen svarar att modersmålsundervisningen inte alls har gett de färdigheter som behövs. Den modersmålsundervisning som avses här är den som gavs före eller några år efter år 2000, eftersom merparten av enkätrespondenterna var äldre än 31 år och enkäten utfördes år 2017.

Tabell 3.2. Undervisningen i modersmålet i den grundläggande utbildningen och gymnasiet/yrkesskolan

Undervisningen i modersmålet har gett de färdigheter som jag behöver nu, procent sektorvis	Den offentliga sektorn (t.ex. statliga, kommunala, offentligriktliga institutioner) (N = 67)	Den privata sektorn (t.ex. privata företag och vinstsökande organisationer) (N = 62)	Den tredje sektorn (t.ex. föreningar, stiftelser, ickevinstsökande organisationer) (N = 27)
I mycket hög grad	34,3	29,0	44,4
I hög grad	41,8	41,9	40,7
I någon mån	23,9	27,4	14,8
Inte alls/fick inte undervisning	0,0	0,0/1,6	0,0

I tabell 3.3 presenteras svaren på frågan om undervisningen i modersmålet efter den grundläggande utbildningen och gymnasiet, det vill säga på yrkeshögskolan, högskolan eller universitetet. Här anser färre enkätrespondenter att de fått de färdigheter som behövs. De respondenter som är anställda i den offentliga sektorn är rätt nöjda, med

mer än 50 procent som anser att undervisningen har gett de färdigheter som behövs i hög grad eller i mycket hög grad. Motsvarande tal ligger på något över 40 procent för anställda i den privata sektorn och tredje sektorn.

Det är värt att notera att en märkbar andel av enkätrespondenterna rapporterar att de inte fick någon modersmålsundervisning. Av de totalt 156 personer som besvarade frågan svarar 23 personer, eller cirka 15 procent, att de inte har fått någon modersmålsundervisning efter skoltiden. Det är fler än de som anser att modersmålsundervisningen inte alls har gett sådana färdigheter som de behöver. Men bland de enkätrespondenter som arbetar i den privata sektorn anser närmare 13 procent att de inte har fått de färdigheter som de behöver i arbetslivet i den modersmålsundervisning de har fått efter gymnasiet. Det finns skäl att påpeka att de enkätrespondenter som arbetar i den privata sektorn har en heterogen utbildningsbakgrund. Det är inte såsom man kanske spontant tänker att de anställda i den privata sektorn har en utbildning inom handel; cirka 44 procent av enkätrespondenterna som arbetar i privata sektorn är handelsutbildade, de övriga har en annan utbildning.

Tabell 3.3. Undervisningen i modersmålet på yrkeshögskola/högskola/universitet

Undervisningen i modersmålet har gett de färdigheter som jag behöver nu, procent sektorvis	Den offentliga sektorn (t.ex. statliga, kommunala, offentligrättsliga institutioner) (N = 68)	Den privata sektorn (t.ex. privata företag och vinstsökande organisationer) (N = 62)	Den tredje sektorn (t.ex. föreningar, stiftelser, icke-vinstsökande organisationer) (N = 26)
I mycket hög grad	23,5	11,3	23,1
I hög grad	35,3	32,3	19,2
I någon mån	23,5	25,8	34,6
Inte alls	4,4	12,9	3,8
Fick inte undervisning i dessa språk	13,2	14,5	19,2
Jag vill inte svara	0,0	3,2	0,0

Enkätrespondenterna fick möjlighet att i ett öppet svar besvara frågan: ”Vad önskar du att du hade lärt dig när det gäller svenska språket?” Många respondenter är mycket nöjda och säger att de inte

har några önskemål och att de är mycket nöjda med modersmåls-lärarna de hade i gymnasiet. Enstaka uttrycker sitt missnöje. De önskemål eller förslag som framförs har jag kategoriserat och grupperat i önskemål som gäller muntlig kommunikation (16 förslag), skriftlig kommunikation (22 förslag), språkriktighet (16 förslag) samt ordförråd och terminologi (10 förslag). Den sistnämnda kategorin har samband med de övriga kategorierna, liksom önskemålen om undervisningsmetoder som framträder i samband med de andra svaren.

Mer specifikt handlar enkätrespondenternas önskemål i fråga om muntlig kommunikation om att hålla presentationer, också friare och mer spontana presentationer. De önskar att de hade lärt sig mer om retorik, argumentation och debatter. De nämner också andra aspekter på kommunikation, till exempel interkulturell och non-verbal kommunikation.

När det gäller skriftlig kommunikation önskar enkätrespondenterna att de hade lärt sig att skriva mer varierat och i flera olika genrer, bland annat nämns journalistiska, vetenskapliga och säljande texter. Bättre färdigheter i textanalys nämns också, liksom mera övning i skrivandets hantverk överlag. Dessa önskemål gäller främst genrediskursen och processdiskursen.

Till kategorin språkriktighet har förts enkätrespondenternas önskemål om mera undervisning i grammatik (sju stycken har explicit nämnt grammatik), språkvård, språksäkerhet, språkriktighet, översättning och hur man kan undvika finlandismer. Vad enkätrespondenterna menar med ”grammatik”, alltså vilken betydelse de knyter an till ordet, går inte att säga med säkerhet. Enligt *Svensk ordbok* betyder grammatik ”(formell) beskrivning av hur korrekta ordformer, fraser och meningar bildas i ett språk”, därmed är ett rimligt antagande att enkätrespondenterna förknippar grammatik med språklig korrekthet, språkriktighet. Denna kategori berör främst färdighetsdiskursen.

Det framförs också önskemål om ett större ordförråd och mera fackterminologi samt enhetlighet med svenskan i Sverige. Önskemålen kan ses som uppfattade brister i de egna färdigheterna när det gäller både skriftlig och muntlig kommunikation, språkriktighet, ordförråd och terminologi. Enkätrespondenternas svar kan tolkas som kritisk språkmedvetenhet. Med andra ord kan de föras till den

sociopolitiska diskursen, men de har också en koppling till färdighetsdiskursen och diskursen om sociala praktiker.

I fråga om metoder finns önskemål om smågruppsarbete, mera respons och mera läsning. Lärares roll betonas också. Flera respondenter konstaterar att de på egen hand läser för att öka sitt ordförråd och stärka sin svenska, det vill säga de har hittat sin egen metod för att bevara och berika sitt språk.

Det finns vissa skillnader mellan enkätrespondenterna i de olika sektorerna även när det gäller önskemålen om innehållet i modersmålsundervisningen. Det är betydligt fler enkätrespondenter från den offentliga sektorn än från de andra sektorerna som har besvarat frågan, och således finns det också betydligt fler och varierande synpunkter bland dem som arbetar i den offentliga sektorn. Behovet av mera muntliga kunskaper förs fram av enkätrespondenterna i den offentliga och privata sektorn, men inte av enkätrespondenterna i den tredje sektorn. Önskemålet om mera grammatik kommer främst från den privata sektorn, liksom behovet av ett starkare ordförråd och kunskaper om fackterminologi. Önskemålen om mer detaljerade kunskaper om kommunikation, till exempel interkulturell kommunikation, kommer också från respondenter i den privata sektorn. De skrivdiskurser som synpunkterna berör är färdighetsdiskursen, processdiskursen, genrediskursen, diskursen om sociala praktiker och den sociopolitiska diskursen. Den skrivdiskurs som inte direkt går att knyta till synpunkterna är kreativitetsdiskursen. Enkätrespondenternas synpunkter på individens förmåga att uttrycka sig ändamålsenligt kan kortfattat sägas beröra språkriktighet, terminologi och ett språkbruk som är gångbart även i Sverige.

3.2.4 Synpunkter på de nytexaminerades färdigheter

Enkätrespondenterna uppfattar, som ovan redogjorts, vissa brister i sina egna färdigheter, sådant de inte kan eller kunde då de kom in i arbetslivet. I enkäten ombads enkätrespondenterna också besvara en öppen fråga som gällde de nytexaminerades styrkor och svagheter: ”När du ser de nytexaminerade på din arbetsplats, vilka språk- och kommunikationsfärdigheter är de bra på och vilka behöver de utveckla?” Svaren på denna öppna fråga ordnades sektorvis och i

positiva och negativa kommentarer. Därefter grupperades svaren i kategorierna muntlig kommunikation, skriftlig kommunikation, språkriktighet och allmänna kommunikationsfärdigheter. En del av kommentarerna i kategorierna språkriktighet och allmänna kommunikationsfärdigheter liknar varandra, det finns ingen skarp gräns mellan dem utan de går in i varandra.

När det gäller muntlig kommunikation nämner flera enkätrespondenter att detta är de nytexaminerades starkaste område. De rapporteras vara modiga och gärna stå inför publik och hålla presentationer. Vissa allmänna kommunikationsfärdigheter kan dock påverka den muntliga kommunikationen så att den (också) behöver utvecklas och förbättras, till exempel mot en mer språkriktig muntlig svenska. De allmänna kommunikationsfärdigheterna redogörs för längre fram i kapitlet.

I fråga om den skriftliga kommunikationen nämner flera enkätrespondenter att de nytexaminerade är duktiga på kortare texter, digitala medier och ledig framställning i skrift. Områden som borde förbättras när det gäller den skriftliga kommunikationen är kunskaper om vissa specifika kommunikationssituationer (i den offentliga sektorn nämns nyhetstexter och vetenskapliga texter, i den privata sektorn formella brev, e-post och andra arbetslivstexter, i den tredje sektorn nämns referensteknik) och skrivandet av längre texter. Genrediskursen kommer starkt in liksom diskursen om sociala praktiker. Många av enkätrespondenterna skriver att den skriftliga kommunikationen överlag är dålig och behöver utvecklas. Samtidigt nämns sådant som har att göra med språkriktighet och allmänna kommunikationsfärdigheter. Många betonar också stilen, att den är talspråklig eller onödigt formell, och att handstilen är dålig.

De kommentarer som gäller språkriktighet, det vill säga färdighetsdiskursen, är negativa och gäller sådant som de nytexaminerade enligt enkätrespondenterna behöver utveckla. Här nämns bristande grammatikkunskaper, särskrivning, oförmåga att kontrollera texter och se språkfel, felstavningar med mera. Dessutom nämns meningsstruktur, ordföljd, påverkan från andra språk, finlandismer och en allmän brist på korrekthet i detaljerna, och även felaktiga ord-betydelser, torftigt ordförråd och brister i idiom användningen. De brister som upplevs i de språkliga detaljerna kan kopplas till iakt-

tagelserna och kommentarerna om de allmänna kommunikationsfärdigheterna.

I kategorin med kommentarer om de allmänna kommunikationsfärdigheterna ingår ett flertal teman. Flera enkätresponenter tar upp engelskan och konstaterar att de nytexaminerade har mycket goda kunskaper i engelska och att de inte är rädda för att använda språket. Överlag anses de nytexaminerade ha gott självförtroende och är goda och vana kommunikatörer, speciellt i sociala medier. De är engagerade då ärendet intresserar dem, och bäst är de med sina jämnåriga.

Bland de negativa kommentarerna som grupperats i kategorin allmänna kommunikationsfärdigheter nämns baksidan av de goda kunskaperna i engelska: de nytexaminerade påverkas starkt av engelskan. De anses också ha rätt dåliga kunskaper i finska. Enkätresponenterna anser att de nytexaminerade saknar ett vuxet språkbruk, att de är slarviga, ovana vid att hitta rätt stilnivå och har ett fattigt ordförråd och ett enkelt språk. Vidare skriver enkätresponenterna att de nytexaminerade inte alltid förstår vikten av korrekt information och kommunikation. De anses inte ta ansvar för korrektheten och det uppstår missförstånd. Budskapet kan vara oklart eller för mångordigt, riktat till fel målgrupp eller på fel sätt till en viss åldersgrupp. Många enkätresponenter tar även upp läsning och läsförståelse. De menar att de nytexaminerade har blivit sämre på att läsa och förstå längre texter och hitta den relevanta informationen i en text. Dessa negativa kommentarer berör färdighetsdiskursen, processdiskursen och diskursen om sociala praktiker, men speglar också att enkätresponenterna är mer erfarna och har en stark sociopolitisk diskurs då de redan blivit en del av den sociala praktiken.

Tyvärr går det inte att fråga enkätresponenterna: Vad menar du, på vilket sätt? Den bild som tecknas av de nytexaminerades kommunikationsfärdigheter är att de unga i dag är kommunikativa, sociala och pratglada, men att de kan ta genvägar och försnabba och förenkla så att det uppstår kommunikationsproblem eller rent av felaktigheter. Utifrån dessa enkätsvar torde det stå klart att ett korrekt språkbruk, i såväl tal som skrift, är minst lika viktigt som god presentationsförmåga. Goda kunskaper i engelska är bra, men dessutom behövs en rik och korrekt svenska. Vi behöver dock komma

ihåg att enkätrespondenterna själva högst antagligen är rätt bra på svenska och kommunikation, eftersom de har haft ett bra betyg i modersmålet, och därmed lägger de ribban på en rätt hög nivå. Enkätrespondenterna skriver mycket i sitt arbete och de behärskar ett flertal olika genrer i både tal och skrift, det vill säga de är goda kommunikatörer med lång arbetserfarenhet. Dessutom har de valt att besvara en enkät som berör språkanvändning och kommunikation i arbetslivet, det vill säga de har ett visst intresse för ämnet. I följande avsnitt jämförs enkätrespondenternas svar med läroplanen och provföreskrifterna.

3.3 Jämförelse med läroplanen för gymnasiet (2015) och provföreskrifterna

Grunderna för gymnasiets läroplan presenterar de färdigheter och kompetenser som gymnasieundervisningen ska ge. Förutom en allmän presentation av gymnasiets mål och enskilda läroämnenas mål finns ett kapitel med gemensamma temaområden. Dessa ska ingå i läroplansgrunderna. Varför jag nämner temaområdena är att ett av dem bär rubriken "Aktivt medborgarskap, entreprenörskap och arbetsliv" (Utbildningsstyrelsen 2015: 36). Detta temaområde öppnar dörren för arbetslivsrelevant innehåll även i läroämnet modersmål och litteratur.

I lärokursen svenska och litteratur ingår sex obligatoriska kurser (MO1–MO6) och tre nationella fördjupade kurser (MO7–MO9). Dessutom kan det finnas lokala fördjupade kurser. Här görs inte en närmare genomgång av allt det mångsidiga innehåll som ingår i lärokursen svenska och litteratur, den oinsatta kan läsa publikationen till exempel på nätet (speciellt sidorna 41–48). I stället gör jag nu en läsning av beskrivningen av lärokursen svenska och litteratur och jämför, drar paralleller och pekar på diskrepanser mellan enkätrespondenternas svar och *Grunderna för gymnasiets läroplan* samt föreskrifterna för provet i modersmålet (Studentexamensnämnden 2017a och 2018). Fokus ligger på de kommunikationssituationer som merparten av enkätrespondenterna deltar i och de kategorier som identifierades i analysen av de öppna svaren om kommunikationsbehov och vad de nytexaminerade kan eller saknar.

I *Grunderna för gymnasiet läroplan* nämns ordet arbetsliv på ett flertal ställen (109 förekomster i dokumentet på 285 sidor). När det gäller arbetslivets texter och andra kommunikationssituationer i lärokursen svenska och litteratur är situationen en annan. I stället för att gå igenom varje kurs och dess innehåll, tar jag nedan fasta på de texter, kommunikationssituationer och synpunkter som framförts av enkätrespondenterna och ser om detta innehåll på något sätt tangeras i beskrivningen av lärokursen svenska och litteratur. Alla sidnummer inom parentes i följande avsnitt avser *Grunderna för gymnasiet läroplan* (Utbildningsstyrelsen 2015) om inget annat nämns.

I beskrivningen av lärokursen svenska och litteratur talas i allmänhet om att studerande ska få fördjupade ”kommunikativa färdigheter och läs- och skrivkompetens” samt att de ska ”kunna uttrycka sig mångsidigt och kommunicera målinriktat och ändamålsenligt” (s. 42). De ges färdigheter i att ”analysera och bedöma olika kommunikationssituationer och -relationer utgående från kontexten” och lär sig ”behärska normerna för standardspråket” (s. 42). Alla dessa kompetenser och färdigheter är arbetslivsrelevanta, trots att det inte står så explicit i beskrivningen och trots att de är väldigt allmänna beskrivningar.

3.3.1 Skriftlig kommunikation

Enkätrespondenterna rapporterade att följande skriftliga kommunikationssituationer i arbetslivet var vanliga på svenska: skriva och läsa e-post, skriva och läsa korta skriftliga meddelanden, skriva informerande texter, skriva och läsa inlägg i sociala medier. I mindre grad förekommande, men dock förekommande, var att skriva och läsa längre texter såsom utredningar och rapporter, verksamhetsberättelser och -planer, artiklar eller kolumner, reklamtexter, ansökningar, pressmeddelanden och produktbeskrivningar. Dessutom läser och skriver man i olika hög grad formellare texter såsom offerter, kontrakt, genmälen och svar på reklamationer.

Enkätrespondenterna önskar att de hade lärt sig mera om skriftlig kommunikation, speciellt skriva mer varierade genrer och kunna analysera texter bättre. De framför också önskemål om bättre kunskaper i språkvård och språkriktighet, att de hade fått med sig ett

större ordförråd och fackterminologi och att de varit mer säkra i sitt språkbruk. Önskemålen tangerar främst färdighetsdiskursen, genrediskursen och diskursen om sociala praktiker. En del av önskemålen ska så klart riktas till den eftergymnasiala utbildningen, speciellt gäller detta fackterminologin.

De skriftliga kommunikationssituationer som enkätrespondenterna efterlyser nämns också i viss mån i beskrivningen av lärokursen svenska och litteratur. Det finns förutom i den allmänna beskrivningen av lärokursen flera moment i de enskilda kursbeskrivningarna där texter i olika kontexter skrivs och analyseras, till exempel i kursen MO1 "En värld av texter". I flera beskrivningar nämns även språkriktighet och grammatik. På de obligatoriska kurserna borde alltså en del av enkätrespondenternas önskemål om vad de gärna hade lärt sig uppfyllas.

När det gäller de nytexaminerades skriftliga kunskaper konstaterar enkätrespondenterna att de är bra på kortare texter och på att skriva ledigt. Däremot efterlyser enkätrespondenterna bättre kunskaper om olika texter, genrer och bättre stilistisk och kommunikativ situations- och mottagaranpassning av texterna. De har samma önskemål på sina egna kunskaper, eftersom de önskar att de kunde skriva inom mer varierade genrer. Texter som nämns av enkätrespondenterna är journalistiska texter, vetenskapliga texter och säljande texter. Dessa texter nämns inte explicit i beskrivningen av lärokursen svenska och litteratur. I beskrivningen av kurs MO4 "Text och påverkan" nämns reklamtexter (s. 45), men det finns ett flertal andra texter som skulle kunna betecknas som säljande. "Medietexter" nämns bland annat på kurs MO8 "Fördjupad skrivkompetens", som är en nationell fördjupad kurs.

De vanligaste skriftliga kommunikationssituationerna som enkätrespondenterna rapporterar om, det vill säga e-post, korta skriftliga meddelanden och informerande texter, nämns inte som sådana i beskrivningarna. På kurs MO6 "Berättelser i samtiden" nämns "dialogisk kommunikation och kommunikationsetik, t.ex. i sociala medier" (s. 46). Detta kan omfatta också e-post och korta skriftliga meddelanden. Enkätrespondenterna rapporterar att de läser och skriver inlägg i sociala medier, så denna punkt under kursen om berättelser i samtiden har en stark arbetslivsrelevans. När det gäller enkätrespon-

ternas synpunkter på de nyutexaminerades färdigheter konstaterar de att de unga är bra på att skriva kortare texter och kommunicera i digitala medier. Här finns det en överensstämmelse mellan beskrivningen av lärokursen och det enkätrespondenterna ser.

De texter som enkätrespondenterna rapporterar som frekventa på svenska i arbetsvardagen, men i lägre grad än de kommunicerande texterna, är längre texter, till exempel utredningar och rapporter, verksamhetsberättelser och -planer, artiklar eller kolumner, reklamtexter, ansökningar, pressmeddelanden och produktbeskrivningar, offerter, kontrakt, genmälen och svar på reklamationer. Av dessa nämns reklamtexter i beskrivningen av kursen MO4. Artiklar, kolumner och pressmeddelanden kan föras till medietexter eller påverkande texter som nämns delvis under den kursen och under de nationella fördjupade kurserna MO8 och MO9 "Fördjupad läskompetens". På så sätt kan konstateras att det enkätrespondenterna önskar att de hade fått lära sig i viss mån uppfylls i läroplanen, i och med att medietexter och påverkande texter nämns som övergripande kategorier.

I *Föreskrifter för provet i modersmålet* (Studentexamensnämnden 2017a) öppnas en möjlighet för "att skriva en text i en viss genre" (ibid.: 3) i provet i textkompetens. I bedömningskriterierna nämns till exempel "typiska genredrag" (ibid.: 4) och "utmärkt behärskning av genren" (ibid.: 5) under bedömningsmomentet "disposition". Detta moment betonas dock inte lika starkt som andra bedömningsmoment. I provet i textkompetens är kontakten med uppgiften och helhetsbilden av läsförmågan de moment som betonas mest (ibid.: 3). Intressant nog nämns "textgenre" och "genre" i bedömningskriterierna för essäprovet. Under momentet "kontakt med uppgiften" konstateras till exempel för betyget "mycket god" att essäprovsvaret motsvarar "de krav som textgenren ställer" (ibid.: 10). Även under momentet "disposition" nämns genre och textgenre. (Här vill jag påminna om resonemanget om " uppsats" och andra genrer i skolvärlden i avsnitt 3.1 ovan.)

I *Föreskrifter för det digitala provet i modersmålet* (Studentexamensnämnden 2018) står det att målet med provet i skrivkompetens är att "skriva en text som är diskuterande, öppnar perspektiv eller tar ställning" (ibid.: 8). I föreskrifterna nämns explicit att provets tema

kan ha en koppling till gymnasiets gemensamma temaområden, av vilka ett kallas "Aktivt medborgarskap, entreprenörskap och arbetsliv". I bedömningen betonas bland annat textens struktur, språk och stil (ibid.: 8). I bedömningskriterierna för provet i skrivkompetens står inget om genre eller textgenre. I stället ska texten för betyget "mycket god" till exempel ha "en fungerande struktur" och utgöra "en klar helhet" med fungerande ordningsföljd och styckesindelning (ibid.: s. 10).

När det gäller att skriva längre texter anser en del av enkätrespondenterna att de nytexaminerade inte skriver så bra, det vill säga man ger anmärkningar som berör struktur och språkriktighet. Det gäller i stort sett alla typer av längre och mer formella texter. Språkriktigheten, bristerna i allt från meningsstruktur till ordval, nämns av flera av enkätrespondenterna som något som de nytexaminerade behöver utveckla. Språkriktigheten behandlas i avsnitt 3.3.3

3.3.2 Muntlig kommunikation

I enkäten låg fokus främst på de skriftliga kommunikationssituationerna, men ett antal muntliga kommunikationssituationer gavs som svarsalternativ. Enkätrespondenterna rapporterar att de kommunicerar muntligt på svenska i samtal med kolleger samt att de håller muntliga presentationer. De önskar att de hade lärt sig mera om muntlig kommunikation. Mer specifikt nämner de att hålla presentationer, debattera och argumentera, förstå interkulturell och nonverbal kommunikation och vara mer säkra på sig själva och sin språkanvändning.

Enkätrespondenterna konstaterar om de nytexaminerade att de är goda kommunikatörer, med goda kunskaper i synnerhet i muntlig kommunikation och i att hålla presentationer. Grunden till dessa kunskaper har lagts i gymnasiet.

I beskrivningen av lärokursen svenska och litteratur finns en del av det som önskas av enkätrespondenterna när det gäller muntlig kommunikation. Den muntliga kommunikationen nämns i någon form vid så gott som varje kursbeskrivning och dessutom finns det en nationell fördjupad kurs MO7 "Fördjupad muntlig kommunikation". Den tar upp bland annat förhandlingar, möten, debatter,

muntliga anföranden och så vidare. I den kursen tas även kulturella särdrag och nonverbal kommunikation upp, något som enkätrespondenterna efterlyste. Dessa behandlas också på kurs MO2 ”Språk, kultur och identitet”. Språklig påverkan och argumentation nämns explicit i MO4 men även i MO7. Den som väljer den fördjupade kursen får det som enkätrespondenterna önskar att de hade fått lära sig om muntlig kommunikation. I denna kursbeskrivning nämns också ”arbetslivet” explicit (s. 46).

3.3.3 Språkriktighet och grammatik

Oberoende av i vilken kommunikationssituation en person skriver eller talar i arbetslivet så är kraven på språket, orden och de grammatiska reglerna desamma. Språkriktigheten, grammatiken och den rätta stilen betonas av enkätrespondenterna, både när det gäller det de önskar att de hade lärt sig och när det gäller bristerna de ser hos de nytexaminerade. Gällande de nytexaminerade påtalas påverkan av främst engelska, ett språk de unga kan bra men som påverkar deras svenska. Exakt hur svenskan påverkas går inte att säga utifrån denna enkät. Enkätrespondenterna nämner felaktiga ordbetydelser, prepositioner och idiom.

Ett av målen med hela lärokursen i svenska och litteratur är att ”behärska normerna för standardspråket, inse att språket varierar inom olika fack- och vetenskapsområden och förstå betydelsen av språkvård både ur ett samhällsligt perspektiv och för sitt eget språkbruk” (s. 42). Ett korrekt språkbruk, i betydelsen ett som följer normerna för standardspråket, betonas av enkätrespondenterna både för egen del och när de tänker på de nytexaminerade. I de enskilda kursbeskrivningarna står det dock inte att skrivandet eller talet ska vara normenligt. Däremot nämns normer på olika sätt. Detta kan ha att göra med att normbrott ses som en del av den lokala nivån av en text, och att skriv- och språkundervisningen i dag betonar den globala nivån och den kommunikativa kompetensen i en funktionell helhetsbedömning (se Kronholm-Cederberg 2009: 205; Makkonen-Craig 2011).

På kurs MO2 ska studerande ”kunna tillämpa grammatikaliska begrepp vid textanalys” samt kunna analysera ”text-, sats- och ord-

strukturer” (s. 44). Dessutom ingår ”finslipning” av en text. På kurs MO5 ”Text och kontext” ingår att ”utveckla och bredda sina uttrycks-sätt i tal och skrift” (s. 46) vilket kan kopplas till enkätrespon-den-ternas önskemål om ett större ordförråd. Som ett centralt innehåll på kurs MO6 ”Berättelser i samtiden”, nämns ”språkvård i samband med textproduktion” (s. 46). På den nationella kursen i fördjupad skrivkompetens, MO8, ska studerande kunna analysera sina egna texter ”ur ett språkriktighetsperspektiv” (s. 47).

I *Föreskrifter för provet i modersmålet* är språk ett bedömningsmoment i provet i textkompetens (Studentexamensnämnden 2017a). För de högsta poängen ska svaret följa ”normerna för allmänspråket i skrift” eller så ska språket vara ”utmärkt” och ”klanderfritt allmänspråk” (ibid.: 5). Också i essäprovet är ”språk och stil” ett bedömningsmoment. För betyget mycket god tillåts ”lindrigare språkfel” och även för betyget utmärkt tillåts ”enstaka lapsusar” (ibid.: 10). Eftersom inga hjälpmedel tillåts i provsituationen är detta den enda möjligheten: få skriver helt felfritt. I essäprovet nämns också ordval, stil, satsstruktur och meningsbyggnad explicit under bedömningsmomentet ”språk och stil”.

I *Föreskrifter för det digitala provet i modersmålet* bedöms framställningssätt i provet i läskompetens (Studentexamensnämnden 2018: 6–7). I bedömningskriterierna står det inget om språknormer, utan kraven på framställningssättet är att svaret ska gå att förstå och att det har en tydlig disposition. Språkfel i svaret ska heller inte markeras av läraren. För det digitala provet i skrivkompetens finns det ett bedömningsmoment med rubriken ”Språk och stil” (ibid.: 10–12). Formuleringarna påminner om det tidigare essäprovets formuleringar. För betyget ”mycket god” tillåts ”lindriga språkfel” trots att ”[n]ormerna för standardsvenska behärskas” (ibid.: 10) Dessutom nämns satsstruktur, meningsbyggnad, ordförråd eller ordval och stil under bedömningsmomentet (ibid.: 10–11).

Frågor om språkriktighet och grammatik ska ingå i ett flertal kurser. Med andra ord ska studerande på kurserna känna till språkliga normer, men de förväntas inte explicit behärska dem förrän i studentexamensprovet. Eftersom språkriktigheten upplevs vara en svaghet hos såväl nyutexaminerade som enkätrespondenterna själva, finns här en diskrepans mellan förväntningarna på modersmåls-

undervisningen och beskrivningen av den i *Grunderna för gymnasiets läroplan* (2015). Samtidigt kan språkriktighet vara ett område där bristerna märks först i verkliga kommunikationssituationer.

3.3.4 Kommunikationssituationer

I enkäten efterfrågades vissa texter och andra kommunikationssituationer (genrer) genom att dessa gavs som svarsalternativ. I kursbeskrivningarna inom lärokursen svenska och litteratur nämns inte brukstexter eller sakprosa-genrer explicit. I kursbeskrivningarna nämns vanligen inte var eller hur texterna ska användas, det vill säga kommunikationssituationerna och kommunikationskanalerna slås inte fast. I de fall då en text nämns vet jag som läsare inte alltid om studerande bara ska kunna läsa och tolka eller analysera dem, eller om de också ska kunna skriva dem. Skönlitterära texter som nämns i *Grunderna för gymnasiets läroplan* är bland annat romaner och noveller (s. 43), epik, drama och lyrik (s. 45) och myter, sagor eller klassiker (s. 46). När det gäller textgenrer nämns ”berättande, beskrivande, instruerande, ställningstagande och reflekterande texter” samt ”referat” (s. 43), ”ställningstagande och argumenterande texter” och ”reklamtexter” (s. 45) samt ”nutida textgenrer”, ”multimodala textgenrer” och ”medietexter” (s. 46). Det som de studerande specifikt ska skriva (eller presentera) på kurs MO5 är ”till exempel ett debattinlägg, en essä eller en dramaframställning”. (Jfr Kauppinen 2011 och Lehti-Eklund 2011 om uppgiftsformuleringar i modersmålsproven 2005–2007 samt de genrer som nämns explicit i uppgiftsformuleringarna i essäprovet.)

Att inte skriva ut kommunikationssituationer, genrer eller textgenrer är ett mynt med två sidor. Den ena sidan av myntet är att lärarna och skolorna får friare händer att genomföra den typ av undervisning som de finner vara värdefull. Den andra sidan av myntet är att utbildningsväsendet kanske gör gymnasiestuderande en björntjänst då de inte får sådana färdigheter som behövs utanför skolans väggar. Till exempel nämns inte ordet ”arbetsansökan” en enda gång i hela *Grunderna för gymnasiets läroplan*, medan ”ansökan” nämns till exempel inom ramen för studiehandledning och avser ansökan till fortsatta studier. Inom ramen för undervisningen i B1-finska skrivs

”enkla ansökningar” (s. 95). Att göra upp en arbetsansökan, eller annan ansökan, kan föras till de texter eller kommunikationssituationer som gymnasiets lärokurs i svenska och litteratur skulle kunna ta upp. En annan kommunikationssituation skulle kunna vara att skriva en reklamation eller på annat sätt sakligt klaga över en upplevd oförrätt i olika kommunikationskanaler; både e-post och sociala medier skulle kunna ingå.

Ingen av kursbeskrivningarna inom ramen för modersmålsundervisningen nämner explicit att studerande under kursens gång ska bekanta sig med arbetslivsrelevanta texter, varken så att de förutsätts läsa, analysera, tolka eller skriva dem. En medveten lärare ser naturligtvis till att texter och situationer från alla samhällssektorer ingår i modersmålskurserna, men det är inget explicit krav i grunderna för gymnasiets läroplan och kan därför utelämnas av mer skönlitterärt orienterade modersmållärare. De studerande som går vidare till högskolor och universitet får, i bästa fall, en eller två kurser i muntlig respektive skriftlig färdighet. Ofta är kurserna fokuserade på vetenskapligt skrivande och andra akademiska kommunikationssituationer för att högskolestuderande ska få stöd för att skriva sin kandidatavhandling på svenska. Dessa kurser är viktiga, men vem ansvarar för att lära ut kommunikationssituationer som är relevanta för arbetslivet?

3.4 Avslutning

Detta kapitel innehåller resultat av finlandssvenska enkätrespondenters svar på frågor om språk- och kommunikationssituationer i arbetslivet som relateras till modersmålsundervisningen i svenska. Enkätrespondenternas erfarenheter kopplas till läroämnet modersmål och litteratur samt lärokursen svenska och litteratur såsom de presenteras i *Grunderna för gymnasiets läroplan* (Utbildningsstyrelsen 2015) samt till provföreskrifterna för provet i modersmålet (Studentexamensnämnden 2017a och 2018). Den sociala praktiken i skolan med klassrum, lärare och prov jämförs med den sociala praktiken i arbetslivet.

Tidigare i kapitlet har jag redogjort för de kommunikationssituationer där enkätrespondenterna använder svenska i sitt arbete. De vanligaste är samtal med kolleger, att skriva och läsa e-post, att skriva

och läsa korta skriftliga meddelanden, att skriva informera-texter, att skriva och läsa inlägg i sociala medier och att hålla muntliga presentationer. Att läsa och skriva längre texter på svenska förekommer också, men i lägre grad, och genrerna varierar mellan de olika sektorerna. Fler skriver kortare texter, färre arbetar med längre texter.

Enkätrespondenterna ombads framföra sina åsikter om modersmålsundervisningen i skola och högre utbildning. De är i stort sett nöjda med modersmålsundervisningen i den grundläggande utbildningen och gymnasiet. De önskar att de hade lärt sig att skriva bättre, mer språkriktigt och i mer varierande genrer. De önskar också att de hade fått bättre färdigheter för muntlig kommunikation. Ansvar för en del av önskemålen de framför kan förmedlas vidare till följande stadium, yrkeshögskolornas, högskolornas och universitetens modersmålskurser. En del av enkätrespondenterna har inte fått någon undervisning i sitt modersmål svenska efter gymnasiet, och andra anser att de inte kan vara helt nöjda med de färdigheter som de har fått: de motsvarar inte kraven i dagens arbetsliv och respondenterna efterlyser i synnerhet ett större ordförråd och bättre fackterminologi på svenska. Några enkätrespondenter uppger att de fortsätter att utveckla sitt eget språk och ordförråd genom att läsa.

I fråga om de nytexaminerades språk- och kommunikationsfärdigheter framför enkätrespondenterna såväl styrkor som svagheter som de ser hos de nytexaminerade. Som styrkor nämns muntliga kommunikationsfärdigheter och goda kunskaper i engelska. Andra styrkor är förmågan att skriva kortare texter, ledigt och i digitala kanaler. Områden där det finns brister är enligt enkätrespondenterna bland annat påverkan från engelska och andra språk, språkriktigheten, grammatikkunskaperna, färdigheterna i att skriva specifika texter, ordförrådet samt val av stilnivå. Eventuellt skulle allt detta kunna kallas för slarvigt språkbruk.

Ett flertal av enkätrespondenternas synpunkter kan föras till de skrivdiskurser (Ivanič 2004) som betonar färdighet, process, genre och sociala praktiker. Den skrivdiskurs som betonas minst är kreativitetsdiskursen. Detta resultat motsvarar den kritik som har framförts mot skrivuppgifter i skolan som ofta betonar det kreativa och de studerandes egna åsikter i stället för mer diskursiva, det vill säga utredande och argumenterande, sakprosaframställningar.

En sista fråga som utreds i föreliggande kapitel är den om förhållandet mellan enkätrespondenternas erfarenheter och *Grunderna för gymnasiets läroplan* samt provföreskrifterna för provet i modersmålet. De goda muntliga kommunikationsfärdigheterna, som enkätrespondenterna ansåg att nytexaminerade har, stöds av lärokursen svenska och litteratur, i synnerhet av den nationella fördjupade kursen i muntlig kommunikation. I beskrivningen av lärokursen svenska och litteratur finns också ett flertal moment som borde ge stöd för kännedom om svenskans normer som är centrala när det gäller mer språkriktigt språkbruk, något som enkätrespondenterna efterlyser. Det som däremot är oklart utifrån beskrivningen är i hur hög grad normerna behöver behärskas, det vill säga vad som är ett tillräckligt språkriktigt språkbruk i tal och skrift.

Enkätrespondenterna efterlyser både för egen del och för de nytexaminerades del en mångsidigare kunskap om olika skrivsituationer, och de nämner ett antal icke-skönlitterära situationer eller texter de önskar att de själva eller de nytexaminerade behärskade bättre. Ett fåtal icke-skönlitterära skrivsituationer, till exempel reklamtexter och medietexter, nämns i beskrivningen av lärokursen, men för det mesta nämns inga konkreta arbetslivsrelevanta skrivsituationer i kursbeskrivningarna. När det gäller önskemålet om bättre kunskaper i att skriva för arbetslivet och arbetsuppgiften relevanta texter med rätt stil och tonfall finns det inte mycket i beskrivningen av lärokursen som möter behovet. Samtidigt finns det i beskrivningarna utrymme för läraren att ge gymnasiestuderande uppgifter med samhällsrelevans och autenticitet till exempel när det gäller att skriva e-post eller inlägg i sociala medier och där använda ett språk som är mer offentligt gångbart.

I stort sett kan den tidigare modersmålsundervisningen inte klandras. Många enkätrespondenter är nöjda, och de brister som de uppfattar att de har kan också föras till att samhället i dag är mer komplext, liksom dess olika skrivsituationer och kommunikationskanaler. Enkätrespondenterna ser också styrkor hos de nytexaminerade, såsom goda muntliga kommunikationsfärdigheter. De som arbetar med kommande grunder för läroplaner och som utarbetar kursbeskrivningar behöver ändå förstå att den skrivundervisning och kommunikationsundervisning som ges i gymnasiet för många

är den bästa och enda undervisningen som de får på sitt modersmål svenska under sin livstid. Denna undervisning behöver därför ta in mer arbetslivsrelevanta texter och kommunikationssituationer. En ökad betoning på genrediskursen och diskursen om sociala praktiker får ändå inte leda till en förminskad betoning på färdighetsdiskursen och processdiskursen. Normenligt språkbruk är fortfarande viktigt.

Eftersom kurserna är få och tiden knapp skulle samarbete över ämnesgränserna kunna vara en lösning, så att studerande läser komplexa texter i ett ämne (till exempel samhällslära, hälsokunskap eller geografi), analyserar dessa texters uppbyggnad, språk och funktion med språkliga verktyg och sedan skriver och talar i olika (simulerade eller autentiska) kommunikationssituationer med anknytning till ämnet. Det går att utarbeta e-post och andra meddelanden, informerande texter, reportage, kolumner, reklamationer eller klagomål, offerter, ansökningar och längre utredande rapporter om de flesta ämnen och i ett flertal tänkta kommunikationskanaler och för olika mottagargrupper. En del av dessa texter kan användas i autentiska situationer och på så sätt uppmuntra till samhälleligt engagemang.

Den typ av skrivövningar som ovan föreslagits används i viss mån vid en del högskolor som i sina examensfordringar skrivit in ett högre antal studiepoäng i språk och kommunikation (till exempel Svenska handelshögskolan). Det är dock inte alls alla högskolor och universitet som erbjuder denna typ av obligatorisk kommunikationsundervisning på modersmålet. På många håll är det endast vetenskapligt skrivande och vetenskapliga kommunikationssituationer som övas med de studerande. Det åligger ämnesinstitutionerna vid högskolorna och universiteten att säkerställa att studerande får ämnesterminologin och branschspråket på de nationella språken och på främmande språk såsom engelska.

Jag anser inte att högskolorna ska minska på stödet för vetenskapligt skrivande och för kurser som bidrar till studieframgång. Om fler studiepoäng inte kan avsättas för språk- och kommunikationsstudier, skulle en del av högskolornas arbetslivsorienterade studier kunna ägnas åt att skriva språkriktiga och väl kommunicerande texter för olika arbetslivsrelevanta kommunikationssituationer och i aktuella kommunikationskanaler. Självfallet behöver modersmållärare vara inkopplade på kurserna. För dem som redan är verksamma i arbets-

livet behövs fortbildning. Den kan vara i form av öppet digitalt material för självstudier eller språklig handledning i kursform.

För att kunna ta in mer arbetslivsrelevanta texter i gymnasiet och i den högre utbildningen behövs, för det första, mera forskning om kommunikationssituationer i autentiska situationer i arbetslivet, såväl i den offentliga sektorn och privata sektorn som i den tredje sektorn. För att forskning ska vara möjlig behövs finansiering, intresserade forskare och öppenhet på företag och andra organisationer för denna typ av forskning, där textanalys av autentiska texter är nödvändig. För det andra behövs en satsning på arbetslivsrelevant skrivande i gymnasiet. När det gäller muntliga kommunikationsfärdigheter ser enkätrespondenterna resultatet av satsningen på undervisning av muntliga färdigheter. Högskolestuderande och nyutexaminerade har bra muntliga kommunikationsfärdigheter. Samma satsning behöver göras på den icke-skönlitterära, situationsbaserade och mottagaranpassade skrivundervisningen.

Betyg, gränser och trender i modersmålsprovets resultat

Det sista pappersbaserade modersmålsprovet som bestod av ett textkompetensprov och ett essäprov skrevs våren 2018. Från och med hösten 2018 har provet varit digitalt och bestått av ett prov i läskompetens och ett prov i skrivkompetens med nya föreskrifter och bedömningskriterier. Även om formen och innehållet i provet genomgått vissa förändringar går det redan utifrån de första omgångarna med det digitala provet att konstatera att det nya provet verkar ge en liknande resultatfördelning som det pappersbaserade provet. Eftersom resultaten i modersmålsprovet visar en relativt konstant fördelning analyserar jag i detta kapitel och i kapitel 5 den allmänna resultatbilden som tenderar att komma till uttryck i omgång efter omgång i den svenskspråkiga examinandgruppen. Vid jämförelse av modersmålsprovet och det finska provet i *äidinkieli* syns vissa återkommande skillnader i resultaten som är värda att granska och följa upp.

Resultatet i modersmålsprovet är en komplex helhet som omfattar bedömningskriterier, poängsättning, poänggränser och relativ betygsfördelning som tillsammans bidrar till det slutresultat – till exempel betyget M – som syns på examinandens studentbetyg. Resultatet hänger ihop med hela provsystemet. Därför inleder jag kapitlet med en kortfattad beskrivning av principerna bakom den process som leder fram till ett betyg för modersmålsprovet. Efter det följer avsnitt där jag exemplifierar vårens och höstens resultat och

resultatet i förhållande till äidinkieli och till utvecklingen av gränsen för godkänt under 2010-talet. I kapitel 5, "De underkända – vilka är de?", fördjupar jag analysen genom att identifiera några grupper av examinander som riskerar att bli underkända i modersmålsprovet.

4.1 Bakgrund, material och tidigare iakttagelser

Det finns anledning att säga några ord om bakgrunden till mitt perspektiv på modersmålsprovet. Jag har personligen – som en av modersmålets två ordinarie medlemmar i Studentexamensnämnden – varit med om att fastställa poänggränserna och fördela betygen under åren 2013–2018, både i vårens och höstens provomgångar och för både det pappersbaserade provet och det digitala provet. Anledningen till att jag vill lyfta fram vissa besvärligheter med modersmålets resultat har att göra med att det tidvis varit oerhört svårt, särskilt under hösten, att lägga poänggränserna förnuftigt, rättvist och korrekt för modersmålets del. Problemet är att den finlandssvenska elevpopulationens resultat på vissa punkter ser så svagt ut på skalan att det utmanar de kutymer som gäller poänggränserna, den relativa fördelningen av betyg och förhållandet till provet i äidinkieli.

Resultatet i modersmålsprovet har inte analyserats grundligt tidigare och jag vill inte heller påstå att mina två kapitel går till grunden vad gäller resultatanalysen. Som material för att beskriva resultatet använder jag mig huvudsakligen av provresultatet för våren och hösten 2015 som ett exempel på ett rätt så typiskt resultat i modersmålsprovet under de senaste åren.

Eftersom materialet i kapitlet endast består av den information som Studentexamensnämnden samlar in, finns det inte någon möjlighet att utforska orsakerna till resultatet. I en utförligare analys skulle man till exempel kunna granska hur resultatet förhåller sig till bakgrundsvariabler som har med examinandernas tidigare skolframgång, hemspråk, intressen och motivation eller föräldrarnas utbildning att göra. Bedömningen borde också undersökas grundligt.

Endast i två utredningar som gjorts under de senaste åren tangeras modersmålet i studentexamen: *De svenska gymnasierna i Finland. En lägesanalys* (Geber & Lojander-Visapää 2007) och *Kan vi bli bättre? De svenskspråkiga gymnasiernas framgång i studentexamen*

2007–2012 (Geber 2013), där Erik Geber ställvis tangerar resultatet i modersmålsprovet. Ingendera av utredningarna går grundligt in på resultatet i modersmålet.

Beträffande modersmålet är Gebers mest centrala iakttagelse följande: de svenskspråkiga examinanderna klarar sig relativt bra i modersmålsprovet, och det gäller särskilt flickorna (Geber 2013: 28). Skillnaderna i resultatet mellan språkgrupperna är ganska små, om inte rent av obetydliga (Geber & Lojander-Visapää 2007; Geber 2013: 19). Vissa skillnader går att skönja i betygsfördelningen, särskilt i ytterligheterna av betygsskalan, till exempel i kategorierna L (berömligt), A (det lägsta betyget för godkänt) och I (underkänt). Andelen svaga prestationer har varit lite högre bland de svenska gymnasisterna (Geber 2013: 19). Geber konstaterar att det är möjligt att bedömningspraxisen avviker en aning mellan de två språkgrupperna. Det svenska modersmålsprovets högre poänggränser för det högsta betyget L antyder att det kan vara svårare att uppnå de högsta betygen L, E och M i modersmålet svenska (Geber 2013: 20). Även om Geber drar dessa slutsatser, är han mån om att påpeka att skillnaderna mellan språkgrupperna trots allt är små och ”måste letas fram med en viss möda” (Geber 2013: 28).

När man analyserar modersmålets resultat grundligare visar det sig att en del av Gebers iakttagelser håller streck, medan andra kräver nyansering. Min poäng i det följande är framför allt att den första iakttagelsen att de finlandssvenska gymnasisterna klarar sig relativt bra i modersmålsprovet inte är riktigt korrekt. I det följande visar jag, genom att fokusera på kurvor i stället för på medelvärden, procentuella fördelningar och poänggränser att resultatet berättar något annat.

I ett längre tidsperspektiv är det oerhört svårt att säga något tillförlitligt om hur gymnasisternas kunnande utvecklats, men före lanseringen av textkompetensprovet år 2007 konstaterades det i olika sammanhang att gymnasisternas kunnande hade försvagats (Lindholm 2001: 4; Nyström 2004: 39, 44–47; Leino 2006; Geber & Lojander-Visapää 2007: 187–188; Petas 2011: 384–385). Tendensen var densamma i de svenska och i de finska skolorna (Nyström 2004: 39, 44–47; Lindholm 2001: 4). Även om resultatet enligt Leino (2006) kontinuerligt hade försämrats från 1995 till lanseringen av

textkompetensprovet, är det oerhört svårt i dagens läge att säga om gymnasiernas verkliga kunnande blivit sämre under de senaste decennierna. Det skulle kräva en mycket grundlig undersökning för att följa upp hur kunnandet utvecklats under en längre tidsperiod, och då skulle man också stöta på nya kompetenser som uppstått under 2000-talet. De figurer som jag visar i det följande ger inte heller direkt information om hur gymnasiernas kunnande utvecklats, men de berättar om tendenser som syns under 2010-talet i samband med varje omgång av modersmålsprovet.

4.2 Relativ bedömning som rättesnöre

I modersmålsprovet, liksom i hela studentexamen, tillämpas en så kallad relativ bedömningspraxis. Enligt den relativa bedömningsprincipen rangordnas och fördelas alla examinanders resultat från det lägsta till det högsta poängtalet (skalan i pappersprovet 0–114 poäng och skalan i det digitala provet 0–120 poäng). På våren avlägger vanligtvis ungefär 2 000 examinander provet, på hösten är antalet cirka 400 examinander i de svenskspråkiga gymnasierna. Hösten 2018 ersattes poängskalan 0–114 poäng med skalan 0–120 poäng i och med lanseringen av det digitala provet och nya bedömningskriterier.¹

Under 2010-talet har de flesta ämnesgrupperna i studentexamen justerat den relativa bedömningen så att de inte mekaniskt tillämpar en procentuell normalfördelning utan mer dynamiskt tar hänsyn till kunnandet i elevpopulationen. Officiellt har man frångått en fastslagen normalfördelning som tillämpats tidigare. I stora elevgrupper, som i modersmålen finska och svenska, fördelar sig resultatet ändå fortfarande i ganska hög grad efter den gamla normalfördelningen. Det är särskilt i ytterligheterna vid de högsta och lägsta betygen som normalfördelningen används som ett ungefärligt rättesnöre. Det innebär i praktiken att fler prestationer placerar sig i mitten av skalan än bland de svagaste eller starkaste prestationerna. Enligt normalfördelningen som fortfarande tillämpades i modersmålsprovet år 2015 skulle betygen i stora drag motsvara de procentuella andelarna

1. För en utförligare beskrivning av poängsättningen och modersmålsprovets olika skeden, se faktarutan s. 23.

I (underkänt) 5 procent, A 11 procent, B 20 procent, C 24 procent, M 20 procent, E 15 procent och L (berömlig) 5 procent.

I praktiken motsvarar betygsfördelningen aldrig exakt de föreslagna procentuella andelarna. Gränserna mellan de sju betygen motsvaras av specifika poänggränser: våren 2015 låg till exempel gränsen för L vid 90 poäng och gränsen för I vid 26 poäng (av maximala 114 poäng). Tabell 4.1 sammanfattar vad betygen står för och deras procentuella andelar enligt normalfördelningen.

Tabell 4.1. Sammanfattning av betygskategorierna

Betyg (fsv. vitsord)	Förklaring	Förkortning	Andel (%)
Laudatur	Berömlig	L	5
Eximia cum laude approbatur	Med utmärkt beröm godkänd	E	15
Magna cum laude approbatur	Med stort beröm godkänd	M	20
Cum laude approbatur	Med beröm godkänd	C	24
Lubenter approbatur	Med nöje godkänd	B	20
Approbatur	Godkänd	A	11
Improbatur	Underkänt	I	5

Även om normalfördelningens procentuella andelar inte längre tillämpas slaviskt vid betygsfördelningen, använder jag normalfördelningen och äidinkieli resultat i detta kapitel för att ha något att relatera modersmålets resultat till.

När man jämför medeltalen för provresultaten 2015–2019 ser vårens och höstens resultat rätt olika ut. I modersmålsprovet har vårens medeltal under tidsperioden i fråga varierat mellan 3,9 och 4,1 och i äidinkieli mellan 4,0 och 4,1 på skalan 0–7 poäng. För höstens del syns en tydligare skillnad: äidinkieli 3,6–3,8 och modersmålet 3,0–3,2.

Kvinnornas resultat har under åren 2015–2019 i vårens prov varierat mellan 4,2 och 4,5 i modersmålet, mellan 4,1 och 4,5 i äidinkieli. För männens del syns en obetydlig, men något större skillnad: modersmålet 3,4–3,6 och äidinkieli 3,6–3,8. Modersmålets höstresultat har varit avsevärt svagare än äidinkieli resultat både beträffande männen och kvinnorna. Kvinnornas modersmålsresultat har rört sig inom intervallet 3,4–3,8 jämfört med äidinkieli 4,1–4,3.

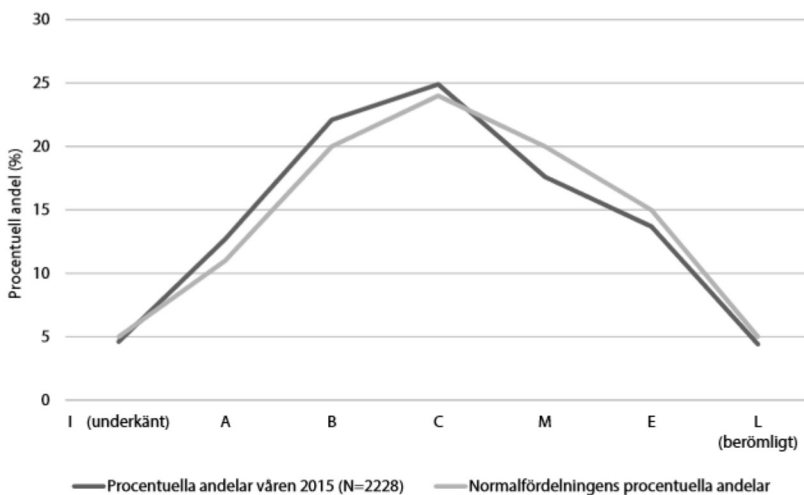
Männens modersmålsresultat har rört sig inom intervallet 2,4–2,7 jämfört med äidinkielis 3,0–3,2.

Jämförelsen av medeltalen pekar framför allt på höstomgången, men faktum är att liknande tendenser också ligger bakom vårens resultat.

4.3 Ett typiskt vårresultat

Figur 4.1 visar betygsfördelningen våren 2015. Fördelningen är mycket typisk för modersmålets del under de senaste årens vår-omgångar. Den ljusa linjen betecknar normalfördelningen medan den mörkare linjen betecknar modersmålets betygsfördelning. Figuren vittnar om att modersmålets betygsfördelning våren 2015 i stora drag motsvarade normalfördelningens procentuella andelar: I 5 procent, A 11 procent, B 20 procent, C 24 procent, M 20 procent, E 15 procent och L 5 procent.

Det är framför allt inom två intervall som figuren visar på avvikelser. Andelen examinander är något mindre än normalfördelningen inom de högre betygskategorierna E och M, och också vid L finns en liten avvikelse. I förhållande till normalfördelningen har



Figur 4.1. Modersmålets betygsfördelning i förhållande till normalfördelningen våren 2015.

modersmålet flera gånger haft en aning mindre procentuella andelar i de högre betygskategorierna M och L. Avvikelsen vid L har inte varit lika konstant, där har modersmålet haft en förhållandevis stor procentuell andel.

Det andra intervallet där figuren visar en avvikelse finns i den lägre ändan. Särskilt i betygskategorierna B och A har modersmålet procentuellt fler examinander än normalfördelningen. Det här är en avvikelse som man tydligt kunnat skönja i modersmålets resultat under de senaste åren. Det brukar finnas en större andel svaga prestationer i modersmålets fördelning än vad normalfördelningen ger vid handen. De exakta procentuella andelarna för resultatet våren 2015, som figur 4.1 illustrerar, syns i tabell 4.2.

Tabell 4.2. Modersmålets betygsfördelning i förhållande till normalfördelningen våren 2015

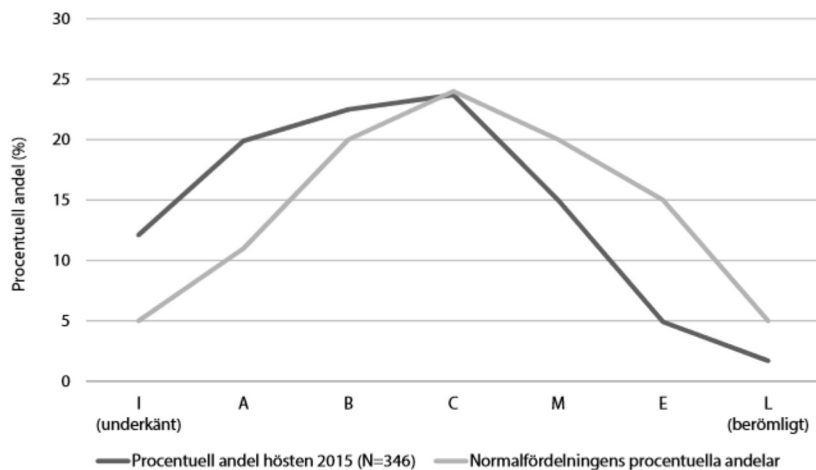
Betyg	I (underkänt)	A	B	C	M	E	L (berömligt)
Procentuella andelar våren 2015 (N = 2228)	4,6	12,7	22,1	24,9	17,6	13,7	4,4
Normalfördelningens procentuella andelar	5	11	20	24	20	15	5

De procentuella skillnaderna framträder kring några av betygen, men skillnaderna är trots allt små och de kan variera en aning från omgång till omgång. Vad jag vill betona med denna jämförelse mellan modersmålets värresultat och normalfördelningen är två resultatintervall som är värda att notera med tanke på ett eventuellt behov av stödåtgärder i undervisningen: den något högre andelen svaga prestationer och den något lägre andelen starka prestationer.

4.4 Ett typiskt höstresultat

Skillnaderna mellan språkgrupperna i höstens resultat har under slutet av 2010-talet sett ut som en tillspetsad version av vårens resultat. Figur 4.2 visar de uppenbara avvikelserna från normalfördelningen för modersmålets del i exempelomgången hösten 2015.

Modersmålsprovets resultat uppvisar avvikelser från normalfördelningen som syns tydligt i figur 4.2, i de två intervallen till vänster



Figur 4.2. Modersmålets betygsfördelning i förhållande till normalfördelningen hösten 2015.

och höger om betyget C. I den högra ändan i intervallet C–L finns det så få prestationer att resultatet inte når tillnärmelsevis upp till normalfördelningens procentuella andelar. I den lägre ändan är situationen den omvända: här finns ett så stort antal svaga prestationer att de procentuella andelarna överskrider normalfördelningens andelar med marginal. Det är i synnerhet i de lägsta betygskategorierna I–C som det finns förhållandevis många svaga prestationer. Siffrorna som figuren illustrerar framgår av tabell 4.3.

Tabell 4.3. Modersmålets betygsfördelning i förhållande till normalfördelningen hösten 2015

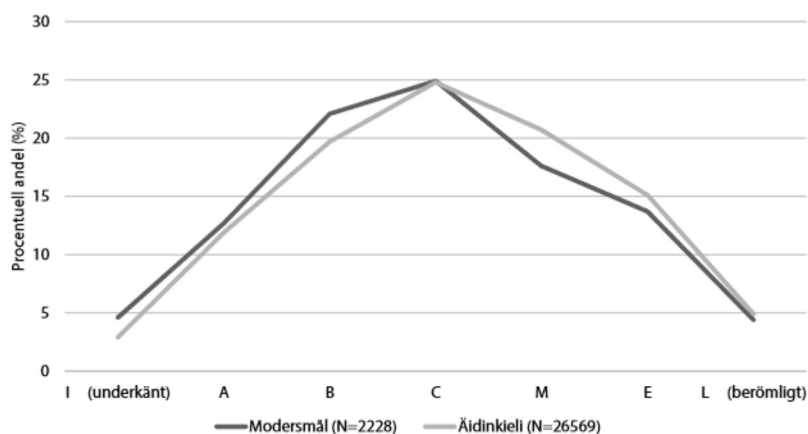
Betyg	I (underkänt)	A	B	C	M	E	L (berömligt)
Procentuella andelar våren 2015 (N = 346)	12,1	19,9	22,5	23,7	15	4,9	1,7
Normalfördelningens procentuella andelar	5	11	20	24	20	15	5

Även om modersmålets resultatkurva talar sitt tydliga språk är det viktigt att läsa höstens resultat kritiskt. Största delen av alla svenskspråkiga gymnasister avlägger modersmålsprovet under

våren. Vårens provtillfälle är för de flesta gymnasister det tillfälle som de siktar på. Det inträffar i slutet av det tredje gymnasieåret då examinanden avlagt alla gymnasiets kurser och eventuella valfria förberedelsekurser för modersmålsprovet. Det gäller också att ta hänsyn till skillnaden i examinandantalet mellan våren och hösten: under exempelåret 2015 var antalen 2 228 under våren och 346 under hösten. Höstens population motsvarar i detta fall ungefär 15 procent av vårens population. Höstens population består bland annat av examinander som fått ett underkänt eller svagt resultat i vårens prov, och som vill höja sitt betyg, och av examinander som valt att avlägga provet i ett tidigt skede, även om de inte avlagt alla gymnasiets kurser. Trots att det svagare resultatet under hösten går att (bort)förklara på olika sätt, vill jag betona att resultatet är svagt, inte minst i förhållande till äidinkieli.

4.5 Förhållandet till äidinkieli

Liksom i det föregående avsnittet använder jag provomgångarna 2015 som exempel i de följande jämförelserna mellan modersmålets betygsfördelning och betygsfördelningen i äidinkieli. Figur 4.3 åskådliggör betygsfördelningarna för modersmålet och äidinkieli i vårens provomgång 2015.

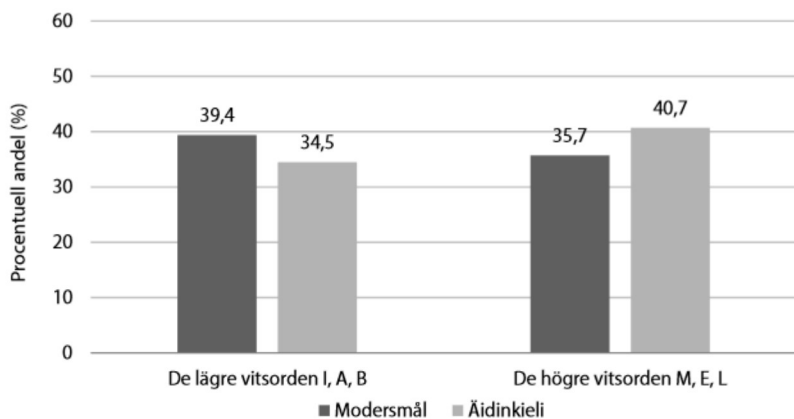


Figur 4.3. Betygsfördelningarna i modersmål och äidinkieli våren 2015.

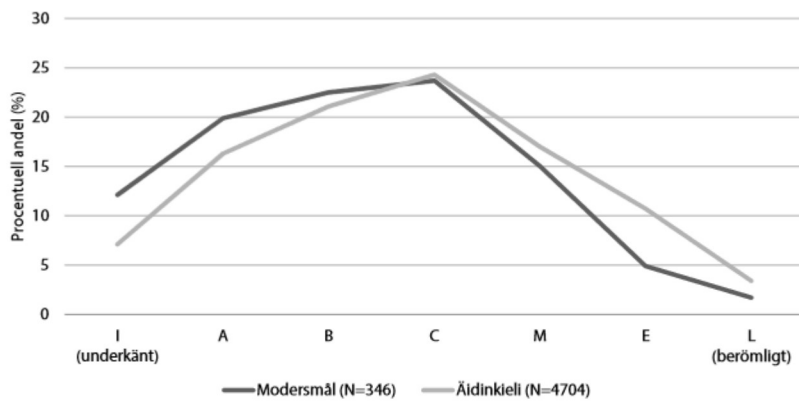
Vid en första anblick visar jämförelsen mellan betygsfördelningarna för modersmålet och äidinkieli två kurvor som i stora drag följer normalfördelningen. För modersmålets del ser resultatet en aning svagare ut. De procentuella andelarna av de högre betygen E och M är mindre och andelarna av de svagare betygen I, A och B är större än äidinkielis motsvarande andelar. Ungefär så här har resultaten för vårens svenska och finska modersmålsprov sett ut under 2010-talet. Som jag redan konstaterade ovan har modersmålet under våren i regel en aning mindre andelar av betygen E och M och större andelar av betygen I, A och B än äidinkieli.

I figur 4.4 som följer har jag skilt åt de svagare och starkare betygen och åskådliggjort skillnaden i de procentuella andelarna svagare och starkare betyg i vårens provomgång. Poängen är att här finns en viss skillnad mellan de två språkgrupperna.

Staplarna visar en ungefärlig skillnad på 5 procentenheter både när man ser på de lägre och på de högre betygen. För höstens del accentueras denna tendens. I höstens resultat, som figur 4.5 visar, syns en uppenbar skillnad mellan modersmål (M) och äidinkieli (Ä).



Figur 4.4. Andelen lägre och högre betyg i modersmål och äidinkieli våren 2015.

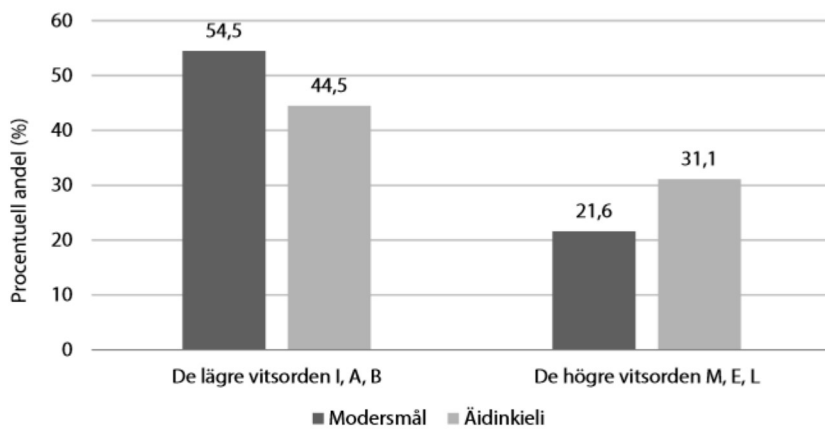


Figur 4.5. Betygsfördelningarna i modersmål och äidinkieli hösten 2015.

Figuren visar tydliga skillnader mellan de två språkgrupperna beträffande betygen till vänster och höger om betygsskalans mittpunkt: betyget C. När det gäller andelen underkända (I) är skillnaden cirka 5 procentenheter (M: 12,1 % och Ä: 7,1 %), när det gäller betyget A är skillnaden cirka 3,5 procentenheter (M: 19,9 % och Ä: 16,3 %), och när det gäller det höga betyget E är skillnaden ungefär 6 procentenheter (M: 4,9 % och Ä: 10,7 %). I ytterligheterna är antalet examinander få och därför blir de procentuella andelarna lätt förhållandevis stora eller små. Eftersom en motsvarande fördelning i stora drag återkommit varje höst under 2010-talet (och till och med accentuerats under de senaste åren) kan man trots det konstatera att detta är en typisk fördelning för modersmålets del.

Om man spjälkar upp andelarna i lägre och högre betygsgrupper för höstens del framgår skillnaden mellan modersmål och äidinkieli ännu tydligare. I figur 4.6 åskådliggör staplarna de procentuella andelarna svagare och starkare betyg i höstens provomgång.

Stapeldiagrammet visar skillnader på ungefär 10 procentenheter mellan modersmål och äidinkieli, till äidinkielis fördel. Resultatet talar sitt tydliga språk och utgör den mest uppenbara kritiska



Figur 4.6. Andelen lägre och högre betyg i modersmål och äidinkieli hösten 2015.

punkten i modersmålets resultat under de senaste åren: de svensk-språkiga examinanderna som avlägger modersmålsprovet på hösten är betydligt svagare än de finskspråkiga examinanderna. Jag har sammanfattat de procentuella andelarna av olika betyg under våren och hösten 2015 i tabell 4.4.

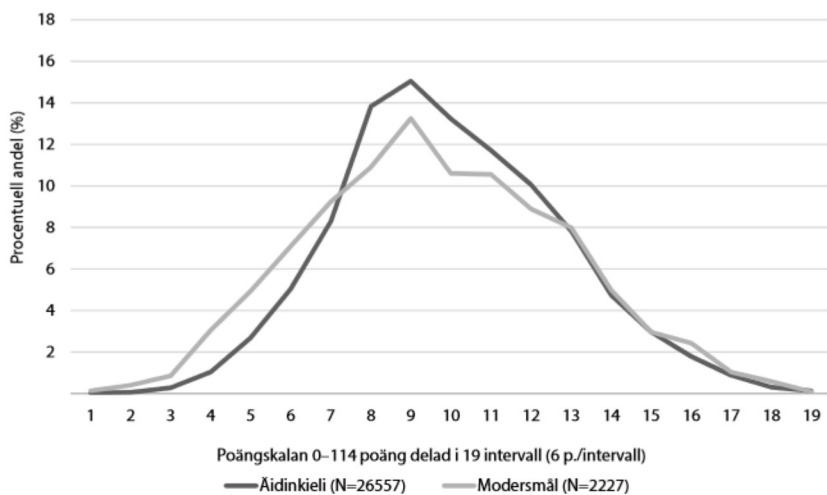
Tabell 4.4. Sammanfattning av de procentuella andelarna av de fördelade betygen 2015 i modersmål och äidinkieli

Våren och hösten 2015	I (underkänt)	A	B	C	M	E	L (berömligt)
Vår: modersmål (N = 2228)	4,6	12,7	22,1	24,9	17,6	13,7	4,4
Vår: äidinkieli (N = 26569)	2,9	11,9	19,7	24,8	20,7	15,1	4,9
Höst: modersmål (N = 346)	12,1	19,9	22,5	23,7	15	4,9	1,7
Höst: äidinkieli (N = 4704)	7,1	16,3	21,1	24,3	17,0	10,7	3,4

4.6 Andelen mycket svaga resultat

Att behandla resultatet i modersmålsprovet – eller i vilket studentprov som helst – på den sjugradiga betygsskalan I–L är inte helt oproblematiskt. Betygsfördelningen är ett slags tolkning av poängresultatet grupperad i olika betygs kategorier. I bakgrunden finns ett schema som berättar var gränserna ungefär ska ligga. Om principen vore en absolut bedömning baserad på kriterier, skulle resultatet se annorlunda ut. Jämförelser mellan olika provomgångar vore möjliga, och det skulle också vara möjligt att på ett mer tillförlitligt sätt säga något om gymnasisternas kunskaper och färdigheter i slutskedet av gymnasieutbildningen. För att kunna beskriva resultatet lite noggrannare än via betygsfördelningen har jag valt att lyfta fram de poäng som döljer sig bakom betyget.

Det pappersbaserade provets maximala poängtal var 114 poäng. Summan är svår att dela jämnt i överskådliga kategorier. Jag har i det följande delat in det maximala resultatet i 19 klasser, eftersom 114 är delbart med 19 och ger en relativt åskådlig och mer exakt bild av poängfördelningen än den sjugradiga betygsindelningen. Med

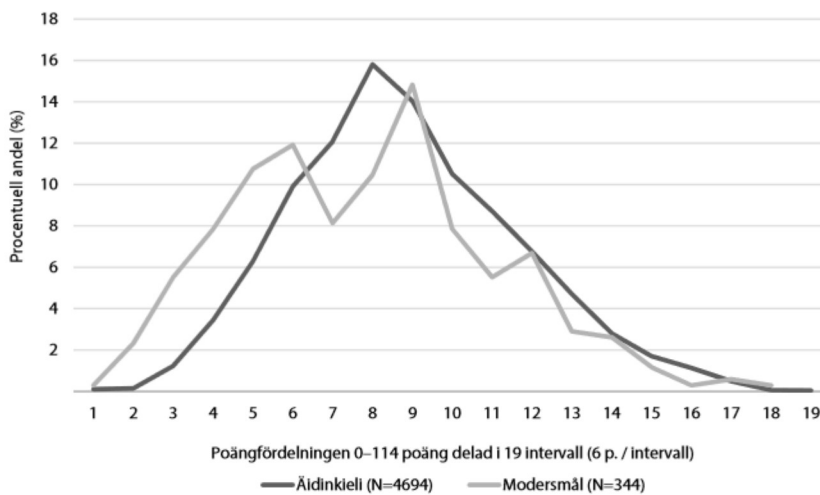


Figur 4.7. Våren 2015: poängfördelningen (0–114) i modersmålsprovet och äidinkieli indelade i 19 intervall.

en 19-gradig skala syns det tydligare var prestationerna anhopar sig på poängskalan. Figur 4.7 visar resultatet för våren 2015 utgående från poängskalan 0–114 poäng, indelad i 19 intervall. Ett intervall omfattar 6 poäng.

Denna indelning visar tydligt det som döljer sig bakom betygsfördelningen våren 2015, både för modersmålet och för äidinkieli. Poängfördelningen visar inte minst inom vilka poängintervall på skalan det finns förhållandevis många och få prestationer i modersmålet. Andelen prestationer är större för modersmålet del inom det svagaste intervallet < 36 poäng och lägre inom intervallet 36–78 poäng. En liknande resultatbild syns ännu tydligare i motsvarande figur 4.8 för höstens poängfördelning.

Om motsvarande figur för våren 2015 visar att det finns intervall där modersmålet avviker från äidinkieli, så bekräftar höstens figur samma tendens ännu tydligare, men åskådliggör dessutom att här finns avsevärda avvikelser från äidinkieli. Det som sticker ut i resultatbilden för både höstens och vårens del, när det gäller modersmålet, är de förhållandevis stora andelarna prestationer under 30 poäng. På den vågräta skalan i figuren anger intervallbeteckning 5 ett resultat



Figur 4.8. Hösten 2015: poängfördelningen (0–114) i modersmålsprovet och äidinkieli indelade i 19 intervall.

på 30 poäng (5 x 6 poäng), vilket ungefär motsvarar det poängtal där gränsen för godkänt legat de senaste åren både i modersmålet och i äidinkieli. Vad figur 4.8 alltså visar är att det finns en anmärkningsvärt stor andel examinander i höstens (men också vårens) population som i teorin hade kunnat bli underkända i provet och i praktiken har mycket svaga, om inte rent av obefintliga kunskaper.

4.7 Spänningar vid poänggränserna

Den oskrivna principen är att poänggränserna i modersmålsprovet ska vara dynamiska, men ändå så stabila som möjligt. Kraven på kunnandet för de olika betygen borde inte variera för mycket från omgång till omgång. Ett L våren 2019 borde i princip motsvara ett L hösten 2019, liksom våren 2020. Avsikten med att försöka hålla poänggränserna någorlunda stabila handlar också om att kontrollera provets reliabilitet och examinandernas likabehandling.

Gränsen för laudatur (L) har under 2010-talet vanligtvis legat vid ungefär 90 poäng. Om ovanligt många examinander vid en provomgång uppnår över 90 poäng uppstår det tryck: lösningen har då varit att höja poänggränsen så att den procentuella andelen hålls vid ungefär 5 procent. På motsvarande sätt kan det uppstå tryck vid varje betygskategori om det finns förhållandevis många eller få examinander inom ett poängintervall. Lösningen har varit att försöka justera procentuella andelar och poänggränser i förhållande till varandra så att den slutliga betygsfördelningen och fördelningen av poänggränser motsvarar resultatet för omgången.

Höstens betygsfördelning kännetecknas av förhållandevis höga procentuella andelar svaga betyg och låga andelar höga betyg, och det är på denna punkt de största utmaningarna funnits då det gällt att fastställa poänggränser för betygen under 2010-talet. Poänggränserna påverkar samtidigt den procentuella fördelningen av betyg, och i praktiken handlar kontrollen av poänggränser och procentuella andelar också om att hålla de procentuella andelarna inom rimliga gränser. Problemet för modersmålets del handlar om att man kan diskutera om höstens procentuella andelar för de svagare betygen är rimliga.

Resultatvariationen mellan vårens och höstens provomgångar medför inte enbart konsekvenser för betygskategoriernas procentuella andelar. Variationen syns också i poänggränserna, även om de i princip borde vara ungefär desamma under våren och hösten. Det ska inte till exempel vara lättare att få ett visst betyg på hösten än på våren. Höstens poänggränser tenderar dock att tänjas nedåt i jämförelse med våren, särskilt i intervallet I–C. Medan poänggränsen för att bli godkänd våren 2015 var 26 poäng var den 22 poäng hösten samma år. Det var en ovanligt låg höstgräns, men visar på ett försök att minska en aning på andelen underkända som utan detta tillmötesgående skulle ha blivit mycket hög.

I tabell 4.5 har jag sammanfattat poänggränserna för de olika betygen både i modersmålet och äidinkieli våren och hösten 2015. Det är två saker jag vill synliggöra med tabellen: dels att modersmålet och äidinkieli följer varandra i rätt hög grad när det gäller de högre poänggränserna (högre än C), dels det faktum att de mer och mer börjar avvika från varandra ju svagare resultatet blir. Det färgade området visar det kritiska området där modersmålets poänggränser avvek mest från äidinkieli år 2015.

Tabell 4.5. Modersmålets poänggränser med fokus på de svagare betygen och i förhållande till äidinkieli

Provomgång vår/ höst 2015 modersmål/äidinkieli	I-	I	I+	A (grän- sen för god- känt)	B	C	M	E	L (beröm- ligt)
Vår: modersmål	13	17	22	26	38	50	63	74	90
Höst: modersmål	13	16	19	22	33	47	60	74	89
Vår: äidinkieli	20	24	27	30	41	51	61	72	87
Höst: äidinkieli	22	24	26	28	38	48	58	70	86

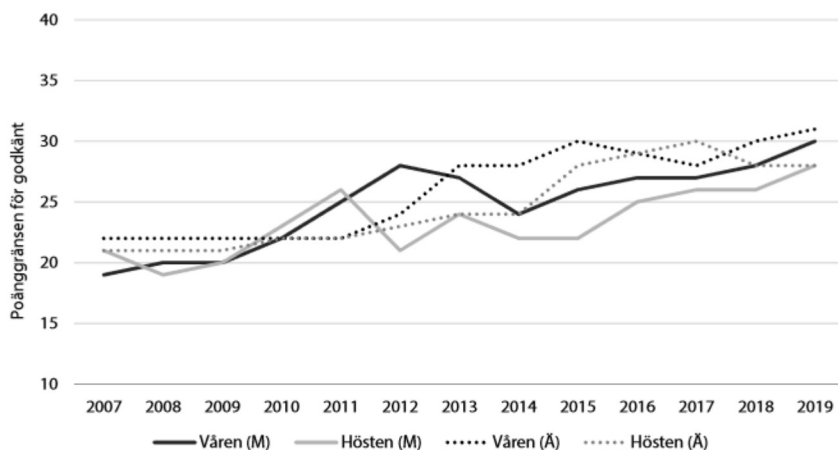
Anledningen till att modersmålet flera gånger haft en aning lägre poänggränser på det färgade området är den förhållandevis stora andelen svaga prestationer inom detta område. Att gränserna för modersmålet är lägre än gränserna för äidinkieli innebär att modersmålets gränser justerats en aning nedåt för att undvika alltför stora andelar underkända. Problematiken uppstår då två företeelser möts: den ena företeelsen gäller examinandernas prestationer i modersmålsprovet och den andra det som sker med dessa prestationer då de

fördelas på betygsskalan. Resultatet i modersmålsprovet är ställvis så svagt att det inte riktigt låter sig inordnas i det relativa betygssystemet. För att inte få alltför stora andelar underkända och svaga prestationer under höstens provomgång har de som ansvarar för modersmålsprovet ibland varit tvungna att dra gränserna för de svagare betygen och i synnerhet gränsen för godkänd i lägsta laget. Detta har dock förändrats under slutet av 2010-talet då modersmålets och äidinkieliis poänggränser börjat närma sig varandra, vilket jag visar i det följande.

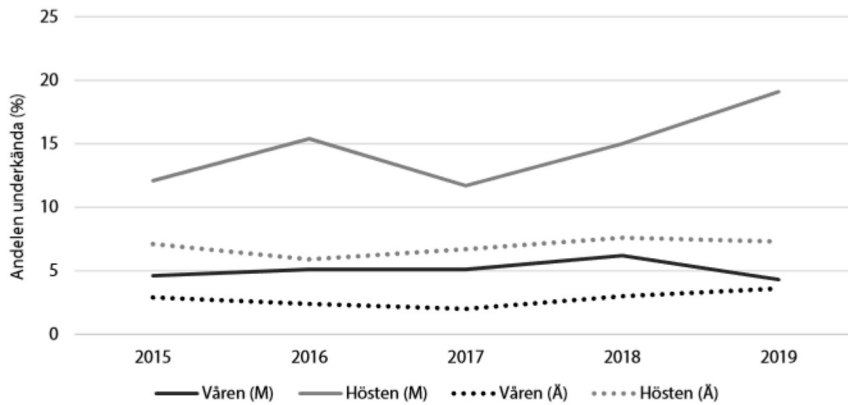
4.8 Utvecklingen under 2010-talet

En avgörande delorsak till den ökade andelen underkända i modersmålsprovet handlar om att gränsen för godkänt förskjutits uppåt under tidsperioden 2007–2019. Figur 4.9 visar hur gränsen gradvis förskjutits både i modersmålet och äidinkieli under denna tidsperiod.

Figuren åskådliggör en rätt så tydlig utveckling där poänggränsen för godkänt gradvis stigit sedan år 2007. Våren 2007 var modersmålets gräns för godkänt 19 poäng, våren 2015 var den 26 poäng och våren 2019 hade den stigit till 30 poäng. För höstens del har gränsen stigit från 21 poäng hösten 2007 till 22 poäng hösten 2015 och 28 poäng hösten 2019. Motsvarande förändring för äidinkieliis



Figur 4.9. Utvecklingen av gränsen för godkänt i modersmål och äidinkieli 2007–2019. Hösten 2018 ersattes det pappersbaserade provet av det digitala provet.



Figur 4.10. Andelen underkända i proven i modersmål och äidinkieli 2015–2019.

del har följt ett liknande mönster: 22 poäng våren 2007, 30 poäng våren 2015 och 31 poäng våren 2019. Hösten följer samma utveckling: 21 poäng våren 2007; 28 poäng våren 2015; 28 poäng hösten 2019. En fråga aktualiserar sig: Har andelen underkända i proven ökat i samma grad som gränsen för godkänt gradvis stigit? Figur 4.10 ger ett svar.

Kurvorna visar att utvecklingen med allt högre gränser för godkänt framför allt drabbat höstens modersmålexaminander där andelen underkända stigit. Figur 4.10 omfattar både det pappersbaserade och det digitala provet. I ljuset av figur 4.10 verkar den nya provformen inte direkt ha påverkat andelen underkända. I skrivande stund, år 2020, är det svårt att säga om gränsen kommer att stabiliseras vid cirka 30 poäng.

Frågan om varför gränsen för godkänt förskjutits uppåt under 2010-talet borde säkert diskuteras. Har de svagaste examinanderna blivit en aning bättre? Har kravnivån på provet stigit? Har avskaffandet av normalfördelningen något med saken att göra? Orsakerna är säkert flera.

4.9 Sammanfattning

Jag har i detta kapitel beskrivit och analyserat resultatet i modersmålsprovet med målet att lyfta fram en problematik som jag själv

lade märke till och hade svårt att hitta ett förhållningssätt till under de år jag var aktiv medlem i modersmålssektionen i Studentexamensnämnden. I kapitlet har jag använt mig av år 2015 som exempel för att kunna diskutera resultatet på ett mer allmänt plan under perioden 2007–2018, det vill säga då provet bestått av ett textkompetensprov och ett essäprov. Resultaten från de första omgångarna med det digitala provet tyder på att de tendenser jag beskrivit antagligen kommer att synas i fortsättningen, på ett eller annat sätt.

Jag har i detta kapitel försökt visa de spänningar som framträder då några olika aspekter av resultatet möts: å ena sidan vad som sker då själva bedömningssystemet (inkl. relativ bedömning, betygsfördelning och poänggränser) möter den finlandssvenska elevpopulationens resultat i modersmålsprovet, å andra sidan vad som sker då de svenskspråkiga gymnasisternas resultatfördelning och poänggränser jämförs med resultatet i äidinkieli.

Bland de svenskspråkiga gymnasisterna finns det en aning större andel svagare och mindre andel starkare prestationer. Andelen svaga prestationer under hösten är mycket svår att förhålla sig till. Andelen är stor i förhållande till äidinkieli, men den är också stor i förhållande till själva provsystemet. Denna förhållandevis stora andel svaga och rent av mycket svaga prestationer i höstens provomgång leder till svårigheter i fördelningen av betyg. De som arbetar med provet är tvungna att exempelvis ta ställning till besvärliga frågor som: En hur stor andel av våra examinander kan vi underkänna? Kan vi underkänna 15–20 procent, det vill säga en femtedel av examinanderna? Är modersmålsprovet för svårt för vår finlandssvenska målgrupp om andelen svaga och underkända når en alltför hög andel? Och vad ska vi då göra? I slutändan aktualiserar resultatet en rad mycket känsliga språkpolitiska frågor som gäller förhållandet mellan de två nationalspråken finska och svenska i Finland. Men det kan trots allt ses som en positiv signal att antalet underkända och svaga prestationer inte ökat i vårens stora examinandgrupp under de senaste åren. Men om dessa andelar börjar stiga i vårens resultat borde varningsklockorna börja ringa inom hela den svenska utbildningssektorn.

De underkända – vilka är de?

Varje modersmållärare som jobbar i gymnasiet har säkert en rätt klar uppfattning om varför en del av de egna studerandena blir underkända i modersmålsprovet. Vid sidan av olika slag av individuella orsaker finns det också vissa gemensamma nämnare för den svagaste gruppen som avlägger modersmålsprovet. I detta kapitel är mitt syfte att försöka ringa in en del av dessa gemensamma nämnare.

Under de senaste omgångarna har modersmålets poänggräns för godkänt, i synnerhet under hösten, stigit en aning och närmat sig *äidinkieli* gräns för godkänt. Detta är antagligen en delorsak till att andelen underkända prestationer för modersmålets del varit stor och rent av vuxit under de senaste höstomgångarna. Därför finns det anledning att se lite närmare på den svagaste gruppen. Jag inleder kapitlet med att göra en hypotetisk jämförelse mellan den svagaste gruppen i modersmålet och *äidinkieli*: vad skulle hända i den svagaste ändan för modersmålets del om båda proven hade samma gräns för godkänt? Jämförelsen gäller åren 2015 och 2016 då gränserna för godkänt var en aning lägre för modersmålet än för *äidinkieli*.

Därefter besvarar jag fyra frågor i kapitlet: Vilken är könsfördelningen i den svagaste gruppen? Finns det ett samband mellan andelen svenskspråkiga i kommunerna och resultatet i den svagaste gruppen? Finns det många vuxenstuderande och examinander som avlägger en yrkesexamen i den svagaste gruppen? Den fjärde frågan gäller omtagningar av provet. Fram till våren 2020 var det möjligt att ta om provet tre gånger. Sedan våren 2020 är det tillåtet att skriva

om provet hur många gånger som helst. Den fråga som står i fokus här är: Finns det många examinander som tar om provet (och antagligen försöker bli godkända) i den svagaste gruppen?

Som material för att besvara frågorna använder jag huvudsakligen, liksom i kapitel 4, Studentexamensnämndens statistik från vårens och höstens provomgångar år 2015. Ställvis relaterar jag också till andra provomgångar för att underbygga mina slutsatser. En stor del av materialet är hämtat från Studentexamensnämndens webbplats där statistik om provomgångarna kontinuerligt publiceras. Analysen av provomgångarna 2015–2016 omfattar också grundligare statistik som levererats av aktuarie Alex Hellsten på Studentexamensnämnden.

5.1 Gränsen för godkänt: ett hypotetiskt scenario

Med den svagaste gruppen syftar jag här på de examinander vars resultat är max 30 poäng av det maximala poängtalet 114 poäng i det pappersbaserade provet och 120 poäng i det digitala provet. Anledningen till att jag valt gränsen 30 poäng är att poängsumman mot bakgrund av poänggränserna under de senaste omgångarna (även i de digitala proven) ungefär motsvarar gränsen för godkänt i provet. I provet i äidinkieli har gränsen för godkänt legat vid cirka 30 poäng i några av de senaste provomgångarna. För modersmålets del har gränsen för godkänt legat en aning under 30 poäng.¹

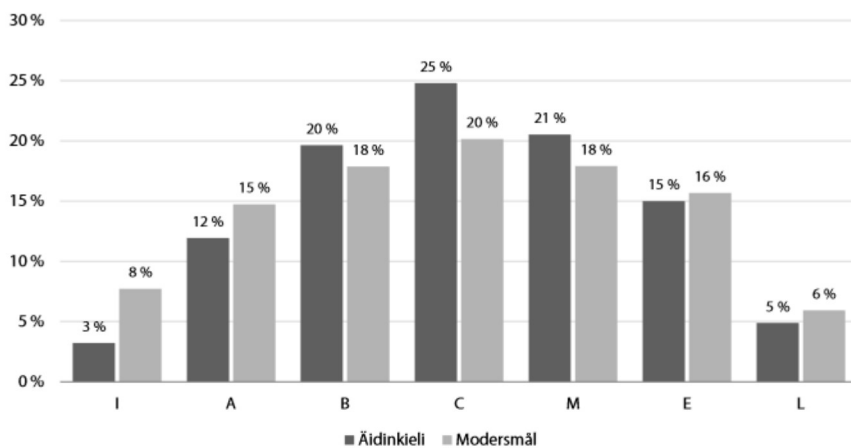
Man kan gott hävda att en examinand som uppnår 30 poäng torde bli godkänd både i modersmålsprovet och i provet i äidinkieli. Denna gräns verkar också gälla för det digitala provet, kan man konstatera efter de första omgångarna: Gränsen för att bli godkänd låg vid 26 poäng hösten 2018, 30 poäng våren 2019 och 28 poäng hösten 2019. Gränserna för äidinkieli har legat något högre: 28 poäng hösten 2018, 31 poäng våren 2019 och 28 poäng hösten 2019.

I och med att proven i modersmålet och äidinkieli har samma föreskrifter och bedömningskriterier och de konstrueras med sikte på en identisk svårighetsgrad, borde också bedömningspraxisen följa samma principer. Det har ibland inom nämnden förts diskussion om

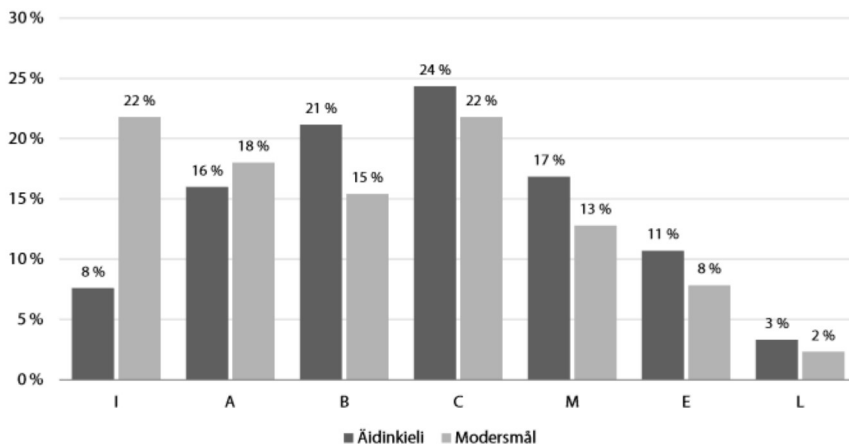
1. För en utförligare beskrivning av poängsättningen och modersmålsprovets olika skeden, se faktarutan s. 23.

inte också betygsfördelningen och poänggränserna följaktligen borde vara identiska för de två modersmålsproven. Som motargument har nämndmedlemmarna med ansvar för provet i modersmål, bland annat lyft fram argument som har med den svenskspråkiga populationen att göra: språkmiljöerna är mycket specifika och till och med upp till hälften av examinanderna som skriver det svenskspråkiga modersmålsprovet kommer från hem där det talas finska och svenska och också enbart finska (se t.ex. Geber & Lojander-Visapää 2007). Vi har också betonat vissa strukturella brister. De svenskspråkiga modersmåls lärarna befinner sig nämligen inte i en jämlik position med de finskspråkiga när det gäller exempelvis tillgång till mångsidiga läromedel och fortbildning.

Eftersom det oavsett skillnader och brister finns ett visst tryck på att modersmålet borde ha samma poänggränser som äidinkieli kan det vara viktigt att undersöka vad en sådan likriktning skulle ha för konsekvenser för modersmålsprovets resultatfördelning. Hur skulle till exempel de procentuella andelarna underkända och svaga ha sett ut våren 2015 om vi hade haft samma poänggränser som äidinkieli? I figur 5.1 nedan har modersmålets poänggränser för våren 2015 justerats enligt gränserna för äidinkieli. Figuren visar alltså hur betygen



Figur 5.1. Den hypotetiska betygsfördelningen våren 2015 om modersmålet hade haft samma poänggränser som äidinkieli.



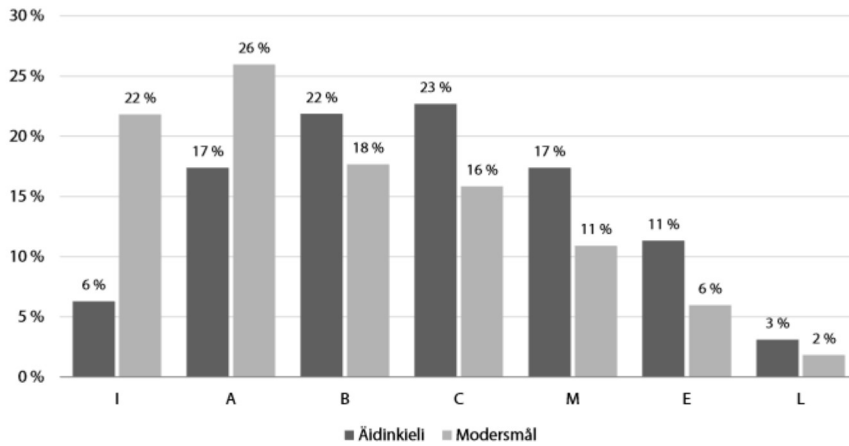
Figur 5.2. Den hypotetiska betygsfördelningen hösten 2015 om modersmålet hade haft samma poänggränser som äidinkieli.

skulle fördelas för modersmålets del om modersmålet hade samma poänggränser som äidinkieli.

Figuren visar att modersmålet skulle ha fått en större andel underkända än äidinkieli våren 2015. I mitten av skalan skulle andelarna vara något mindre och i ytterligheterna, bland de svagaste och starkaste betygen, skulle andelarna vara större än äidinkielis andelar. Förändringen i ytterligheterna beror på att de faktiska poänggränserna för modersmålets del vanligtvis varit lägre i den lägre ändan och en aning högre när det till exempel gällt vitsordet laudatur.

Vårens betygsfördelning skulle alltså förändras till viss del. När det gäller höstens poänggränser visar det hypotetiska scenariot en dramatisk förändring för de svagaste betygens del. Samma gräns för godkänt i modersmålet och äidinkieli i höstens omgång skulle leda till en avsevärd ökning i antalet underkända examinander (figur 5.2).

Den mycket stora andelen underkända (betyget I) sticker ut i figuren för höstens del. Hösten 2015 skulle 21,8 procent av examinanderna ha blivit underkända i modersmålsprovet om vi hade haft samma poänggräns för godkänt som äidinkieli. Tillsammans med betygs kategorin approbatur (A) skulle hela cirka 40 procent av de svenskspråkiga examinanderna ha fått någotdera av de två svagaste betygen på skalan. Motsvarande (faktiska) andel för äidinkieli var



Figur 5.3. Den hypotetiska betygsfördelningen hösten 2016 om modersmålet hade haft samma poänggränser som äidinkieli.

cirka 23 procent. För att visa att hösten 2015 inte var exceptionell har jag i figur 5.3 lyft fram motsvarande siffror för hösten 2016.

Figuren visar att andelarna svaga betyg i modersmålet skulle ha varit ännu större hösten 2016 än hösten 2015. Medan äidinkieli hade 6,3 procent underkända (även i verkligheten) skulle modersmålet med samma gräns för godkänt ha haft 21,8 procent underkända (andelen råkar vara samma som för hösten 2015). Nästan hälften (ca 48 %) av modersmålets examinander skulle ha placerat sig i de två lägsta betygskategorierna.

De två figurerna som visar det hypotetiska scenariot för modersmålets del visar tydligt att det finns ett problem i modersmålets resultat. Modersmålet har helt enkelt en mycket stor andel svaga och potentiellt underkända examinander i höstens provomgångar. Efter åren 2015–2016 har gränsen för godkänt stigit något vilket framför allt lett till en ökning av underkända i höstomgångarna.

5.2 Könsfördelningen i den svagaste gruppen

Resultatet för männen är överlag svagare än resultatet för kvinnorna i modersmålsprovet. Det gäller våren och hösten 2015 och alla övriga provomgångar under de senaste åren. De följande siffrorna gäller

alla examinator i sammanlagt fyra provomgångar: våren och hösten 2015 och våren och hösten 2016.

I gruppen examinator som fick max 30 poäng av alla examinator våren 2015 och 2016 var 13,8 procent män. Äidinkielis motsvarande andel var 6,8 procent. Av de svenskspråkiga kvinnorna placerade sig 5,7 procent i denna grupp. Motsvarande andel var 2,1 procent för äidinkielis del. De svenskspråkiga andelarna är större för att det fanns (och brukar finnas) en större andel svaga prestationer i modersmålets resultat än i äidinkieli.

När det gäller hösten är andelarna svaga prestationer betydligt större. Hösten 2015 och 2016 ingick hela 34,9 procent av männen i den grupp som fick max 30 poäng i provet. Motsvarande andel var också rätt hög – 16,3 procent – i äidinkieli. När det gäller kvinnorna var motsvarande andelar 5,4 procent för äidinkieli och 19,1 procent för modersmålet.

Analysen av den svagaste gruppen åren 2015 och 2016 visar att andelen män var anmärkningsvärt stor, i synnerhet under höstomgångarna. Med tanke på att de högre poänggränserna legat kring 30 poäng under senare år skulle alla dessa män riskera att bli underkända. De faktiska gränserna för att bli godkänd låg hösten 2015 vid 22 poäng och hösten 2016 vid 25 poäng. De rätt låga gränserna vittnar om försök att hålla andelen underkända inom rimliga gränser.

Analysen visar att de stora procentuella andelarna svaga examinator i höstens provomgång är män, och att det finns en förhållandevis stor andel män som blir eller riskerar bli underkända i modersmålsprovet. Resultatet väcker frågor: Varför är andelen män med ett mycket svagt resultat större bland de svenskspråkiga studerandena än bland de finskspråkiga? Varför finns det också en aning större andel kvinnor i den svagaste gruppen?

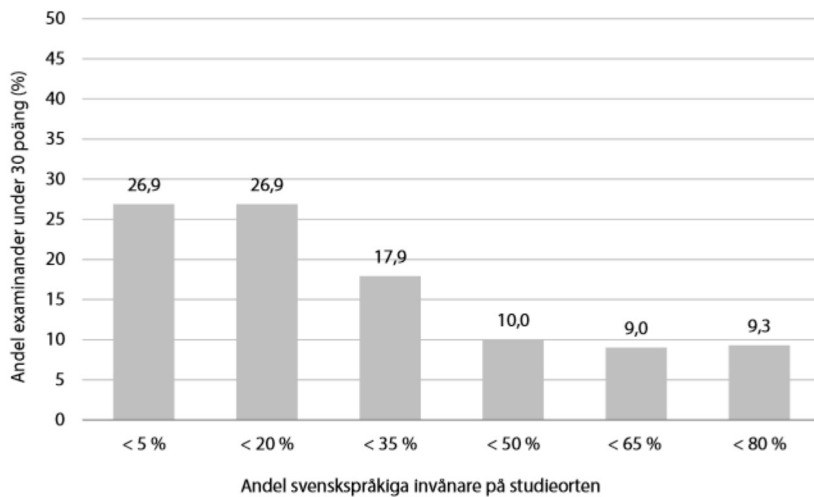
Resultatet i de internationella undersökningar och nationella utvärderingar som genomförts i årskurs 9 tyder på att det här är en skillnad som uppstår redan före gymnasietiden, under åren i den grundläggande utbildningen (se också Stolt, kapitel 2). Att könsfördelningen i modersmålsprovet – både svenska och finska – ser ut som den gör, motsvarar generellt sett den bild som undersökningar och utvärderingar med fokus på läs- och skrivfärdigheter brukar ge. I Finland har i princip varje undersökning och utvärdering

som gjorts i den grundläggande utbildningen under de senaste åren bekräftat denna tendens (se t.ex. Hellgren & Marjanen 2020; Leino et al. 2019; Silverström & Rautopuro 2015; Harju-Luukkainen et al. 2014; Hellgren et al. 2011). När det gäller de svenskspråkiga pojkarnas resultat i årskurs 9 har det rent av konstaterats att resultatet är anmärkningsvärt svagt (se t.ex. Leino et al. 2019; Harju-Luukkainen et al. 2014; Brink et al. 2013). I PISA-undersökningarna 2018, 2012 och 2009 presterade de finlandssvenska pojkarna i årskurs 9 sämre i läsning än de finskspråkiga. I den senaste nationella utvärderingen i svenska och litteratur i årskurs 9 var skillnaden mellan språkgrupperna liten, men det fanns en aning större andel svaga prestationer bland de svenskspråkiga pojkarna än bland de finskspråkiga (Hellgren & Marjanen 2020).

5.3 Språkmiljön på studieorten

Det svenskspråkiga gymnasienätet bestod år 2015 av 37 gymnasier belägna längs med kusten, från Svenska privatskolans gymnasium i Uleåborg i Norra Österbotten till Kotka svenska samskola i sydöstra Finland. Svenska samskolan i Tammerfors var det enda gymnasiet som ligger längre in i landet. Något som karakteriserar skolmiljöerna i Svenskfinland är det faktum att skolorna är belägna i mycket olika språkliga miljöer. De så kallade språköarna med en liten svenskspråkig minoritet, det vill säga gymnasierna i Kotka, Uleåborg, Tammerfors och Björneborg, ligger i mycket finskdominerade miljöer. Ålands lyceum och flera av gymnasierna i Österbotten är däremot belägna i miljöer med en stor andel svenskspråkiga, där svenskan är en naturlig del av vardagen i samhället.

Man kan anta att en låg andel svenskspråkiga i kommunen påverkar resultatet och studerandenas svenska språkfärdigheter i modersmålsprovet negativt, medan en hög andel svenskspråkiga har en gynnsam effekt och påverkar resultatet positivt. Den hypotes jag har när det gäller den svagaste resultatgruppen är att den omfattar en förhållandevis stor andel examinander som lever i kommuner med låg andel svenskspråkiga. Är det så? Finns det ett samband mellan andelen svenskspråkiga i en kommun och resultatet i modersmålsprovet i den svagaste gruppen?



Figur 5.4. Andelen examinander i olika språkmiljöer i den svagaste resultatgruppen (< 30 poäng) hösten och våren 2015. N = totalt 2 571. N = i denna grupp 301.

Den beräkning av andelen svenskspråkiga i kommunerna som analysen baserar sig på utgår från uppgifter som kommunerna angett på sina webbplatser år 2019. De kommuner, eller landskap som Åland, som har ett svenskspråkigt gymnasium har delats in i sex kategorier, från kommuner med en relativt liten andel (under 5 %) svenskspråkiga till kommuner med en relativt stor andel svenskspråkiga (mellan 65 och 80 %). I figur 5.4 belyses andelen svenskspråkiga i hemkommunen då det gäller den svagaste gruppen examinander under hela år 2015, både våren och hösten. I vilken sorts kommuner studerar de examinander som uppnått max 30 poäng i modersmålsprovet år 2015?

Figur 5.4 visar att det finns en överrepresentation av examinander från gymnasier på orter med låg andel svenskspråkiga i den svagaste gruppen år 2015. Andelen svenskspråkiga på hemorten påverkar generellt sett de enskilda studerandenas möjligheter att använda skolspråket svenska i vardagen. Även om figuren visar ett tydligt samband mellan resultatet och andel svenskspråkiga i hemkommunen gäller det att vara försiktig med generaliseringar, i synnerhet när det gäller de svensk-finskt tvåspråkiga gymnasisterna. För att få

en mer tillförlitlig bild av hur studerandenas språkmiljöer inverkar borde man känna till de enskilda examinandernas uppfattning om sitt modersmål (framför allt svenska eller finska), sitt hemspråk och sin språkanvändning i vardagen. På skolnivå – och särskilt i södra Finland och huvudstadsregionen Helsingfors – är sambandet komplicerat och svårt att ringa in, inte minst på grund av gymnasisternas rörlighet: till ett gymnasium beläget i en kommun med en viss andel svenskspråkiga kommer också studerande från kommuner med en annan andel svenskspråkiga.

Det finns forskningsresultat som kan bestyrka språkbakgrundens roll i den svagaste gruppen. De nationella utvärderingsresultaten i modersmål och litteratur i årskurs 9 från år 2014 visade att det praktiskt taget inte finns signifikanta skillnader mellan elever som alltid eller mest använder svenska i familjen, jämfört med elever som använder ett annat språk lika mycket eller mer än svenska hemma i familjen. I den senaste utvärderingen i årskurs 9 år 2019 syntes inga tydliga skillnader gällande elevernas språkbakgrund (Hellgren & Marjanen 2020). En närmare granskning av resultatet år 2014 visade ändå att elever som ganska sällan använder svenska hemma skriver texter där den språkliga korrektheten är klart svagare (54 % av det maximala poängtalet) än i texter skrivna av elever som alltid talar svenska hemma (66 % av poängtalet) (Silverström & Rautopuro 2015: 58, 99). Trenden har varit liknande i tidigare modersmålsutvärderingar i årskurs 7 och 9 (t.ex. Silverström 2006; Silverström 2008; Hellgren 2011). I utvärderingen 2014 konstaterades det att det finns en skillnad i resultatet i synnerhet i skrivande och språklig korrekthet i de högre årskurserna mellan de elever som använder svenska ganska sällan och de elever som alltid talar svenska hemma. Det är mycket möjligt att samma skillnad skulle synas i studentresultaten om man undersökte saken närmare.

5.4 Andelen yrkes- och vuxenstuderande i den svagaste gruppen

Bland de 37 svenskspråkiga gymnasierna i Finland år 2015 finns det några gymnasier som erbjuder möjlighet för studerande inom yrkesutbildningen att avlägga en dubbelexamen, det vill säga en kombinerad yrkes- och gymnasieexamen, och några gymnasier som erbjuder

studier för vuxenstuderande enligt separata för vuxna anpassade läroplansgrunder. Den obligatoriska minimimängden gymnasie-studier i modersmål och litteratur är mindre för yrkesstuderande och vuxenstuderande än för gymnasiestuderande på heltid.

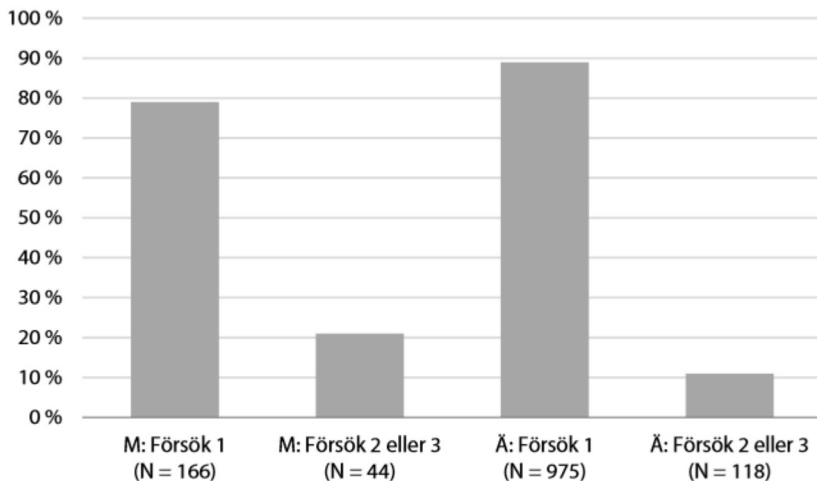
Eftersom mängderna yrkes- och vuxenstuderande i modersmåls- provets examinandpopulation är små och rent av bara handlar om enskilda studerande behandlas dessa två grupper i följande analys som en gemensam grupp. Eftersom dessa studerande i regel av- lägger ett mindre antal modersmålskurser än övriga studerande inom gymnasieutbildningen är min hypotes att det kan finnas en större andel av dessa studerande i den svagaste resultatgruppen. Är det så?

Det sammanlagda examinandantalet för både våren och hösten i det svenska modersmålsprovet år 2015 var 2 581. Av dessa var 2 384 ”vanliga gymnasiestuderande” och 187 yrkes- eller vuxenstuderande. Av alla de 2 581 examinanderna ingick 301 examinander i den sva- gaste gruppen med max 30 poäng i modersmålsprovet. Hur stor var andelen yrkes- och vuxenstuderande i denna grupp? Sammanlagt 10,4 procent (N = 248) av examinanderna i ”vanliga” gymnasier ingick i den svagaste gruppen. Motsvarande siffra för vuxen- och yrkesstuderandegruppen var hela 28,3 procent (N = 53).

Det finns alltså en förhållandevis stor andel vuxen- och yrkes- studerande som inte når gränsen för godkänt i modersmålsprovet. Om orsakerna till överrepresentationen i den svagaste resultatgrup- pen kan man spekulera, men en del av resultatet beror högst antag- ligen på att omfattningen av gymnasiestudierna är mindre för dessa studerande. Men resultatet väcker frågor: Får dessa studerande det stöd de behöver för att genomföra modersmålsprovet? Möjliggör de begränsade studierna tillräcklig beredskap för modersmålsprovet? Har studerandena möjlighet att delta i förberedelsekurser för provet?

5.5 Omtagningar i den svagaste gruppen

Utöver de variabler som jag belyser ovan, det vill säga examinandens kön, andelen svenskspråkiga på studieorten och typen av gymnasie- studier, undersöker jag i det följande om det finns ovanligt många examinander som tar om provet i den svagaste gruppen. Eftersom det



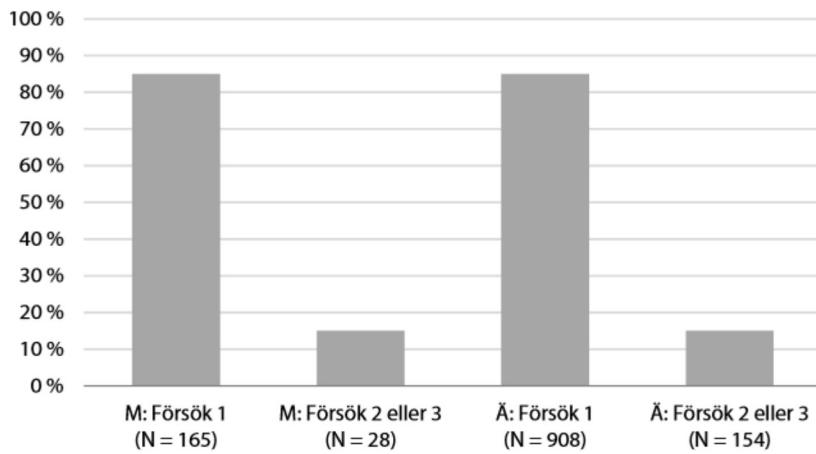
Figur 5.5. Andelarna första försök och omtagningar i den svagaste gruppen våren 2015. M: modersmål, Ä: äidinkieli.

finns förhållandevis många svaga prestationer i den svenskspråkiga gruppen är min hypotes den att det kan finnas fler svaga examinander som tar om provet för att bli godkända i den svenskspråkiga gruppen än i den finskspråkiga äidinkieli-gruppen. Stämmer det?

Jag har i figurerna 5.5, 5.6, 5.7 och 5.8 sammanfattat andelarna examinander som avlagt provet första gången och andra eller tredje gången i den svagaste gruppen (max 30 poäng) åren 2015 och 2016. Figur 5.5 visar siffrorna för både våren och hösten, och för både modersmålet och äidinkieli.

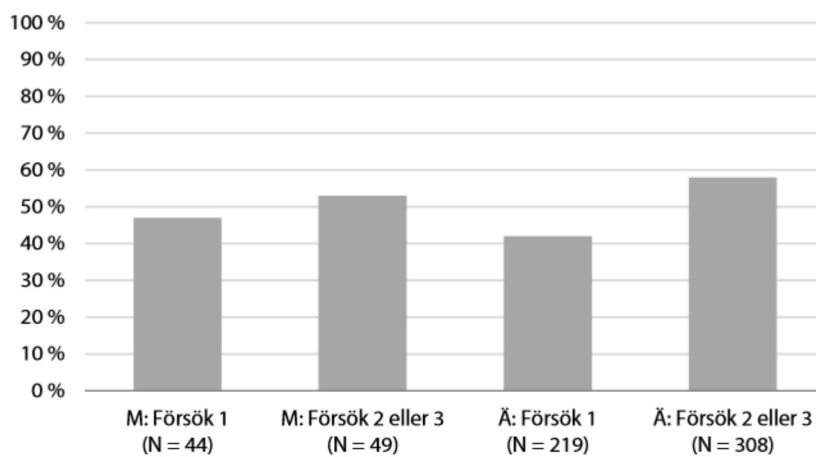
Figur 5.5 visar andelarna första försök och omtagningar våren 2015. Modersmålet har en aning större andel omtagningar än äidinkieli. Våren 2015 fanns det av de sammanlagt 210 examinanderna i den svagaste gruppen 79 procent som avlade provet första gången och 21 procent som avlade det andra eller tredje gången. För äidinkielis del var siffrorna 89 procent och 11 procent av de sammanlagt 1 093 examinanderna. För övrigt uppvisar figuren inga tydliga skillnader mellan modersmålet och äidinkieli.

Om det fanns en liten skillnad mellan modersmålet och äidinkieli våren 2015, så visar våren 2016 att någon skillnad inte existerar

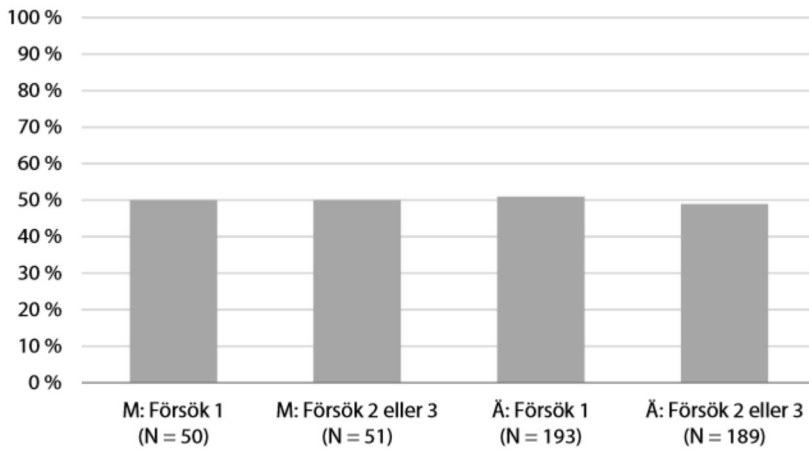


Figur 5.6. Andelarna första försök och omtagningar i den svagaste gruppen våren 2016. M: modersmål, Ä: äidinkieli.

(se figur 5.6). Fördelningarna råkar vara helt identiska även om man kunde anta att modersmålet skulle ha fler omtagningar. Höstens siffror ser annorlunda ut för båda språkgrupperna (figur 5.7).



Figur 5.7. Andelarna första försök och omtagningar i den svagaste gruppen hösten 2015. M: modersmål, Ä: äidinkieli.



Figur 5.8. Andelarna första försök och omtagningar i den svagaste gruppen hösten 2016. M: modersmål, Å: äidinkieli.

Staplarna i figur 5.7 visar att andelen omtagare är betydligt större under hösten än under våren. Men för modersmålets del tyder staplarna inte på några avvikelser som skulle förklara den större andelen svaga prestationer i resultatet. Av de 93 examinanderna i den svagaste gruppen var 47 procent första försök och 53 procent andra eller tredje försök, medan äidinkieli hade 42 procent första försök och 58 procent andra eller tredje försök. För kontrollens skull har jag i figur 5.8 också plockat fram motsvarande siffror för hösten 2016.

Figuren för hösten 2016 bestyrker fördelningarna i de tre föregående figurerna. Andelarna år 2016 är nästan identiska för modersmålet och äidinkieli. De bekräftar slutsatsen och resultatet i figur 5.7: det är inget alarmerande med andelen omtagningar i den svagaste gruppen för modersmålets del. Likhetererna mellan modersmålet och äidinkieli är förvånansvärt stora, och min hypotes om att andelen omtagare kanske är större i den svenskspråkiga examinandgruppen framstår som ett nollresultat. Min hypotes byggde på antagandet att det kan finnas fler examinander i modersmålet än i äidinkieli som har svårt att bli godkända och att det därför skulle kunna finnas en anhopning av omtagare i den svagaste gruppen.

5.6 Sammanfattning

Syftet med detta kapitel har varit att ge inblickar i den svagaste resultatgruppen i modersmålsprovet. Under de senaste åren har tendensen gått mot en allt högre gräns för godkänt i både det svenska och det finska modersmålsprovet. Samtidigt har också gränserna för godkänt i modersmålet och äidinkieli närmat sig varandra. Tidigare har modersmålets gräns legat tydligt lägre än äidinkielis gräns, men i slutet av 2010-talet har skillnaden blivit mindre. Jag inledde därför kapitlet med att visa hur andelen underkända i vårens och höstens modersmålsprov skulle stiga om modersmålet och äidinkieli hade samma poänggräns för godkänt. Det visade sig att andelen underkända skulle stiga markant för modersmålets del, i synnerhet under hösten. Faktum är att det är vad som hänt under de senaste omgångarna då gränserna för godkänt närmat sig varandra. Det är möjligt att normalfördelningen som tillämpades tidigare i betygsfördelningen höll andelen underkända närmare 5 procent än den mer dynamiska betygsfördelningen som tillämpats under senare år.

Efter att ha ringat in andelen examinander som potentiellt kan bli underkända i provet försökte jag undersöka den svagaste gruppen lite närmare. Fyra frågor stod i fokus: Vilken är könsfördelningen i den svagaste gruppen? Finns det ett samband mellan andelen svenskspråkiga på studieorten och ett svagt resultat? Finns det många vuxenstuderande och examinander som avlägger en yrkesexamen i den svagaste gruppen? Finns det många examinander som tar om provet i den svagaste gruppen?

Svaren på de fyra frågorna gav rätt entydiga resultat. Andelen män är betydligt större än andelen kvinnor i den svagaste gruppen. Andelen examinander i kommuner med en liten andel svenskspråkiga invånare, det vill säga mycket finskspråkiga orter är också förhållandevis stor i den svagaste resultatgruppen. Detsamma gäller andelen vuxenstuderande och examinander som förutom en gymnasieexamen också avlägger en yrkesexamen. Den fjärde frågan i kapitlet undersökte hypotesen om att det kan finnas många svaga examinander som tar om provet och försöker bli godkända i den svagaste gruppen. Analysen visade att det inte var fallet. Jämfört med äidinkieli fanns det ingen nämnvärd skillnad.

Man kan alltså konstatera att det i den svagaste resultatgruppen för år 2015, och även 2016 där jag gjort jämförelser, fanns en anmärkningsvärt stor andel män, examinander från mycket finskspråkiga orter och vuxen- och yrkesstuderande. Om man vänder på frågeställningen och frågar vem som riskerar att bli underkänd i modersmålsprovet, är det dessa grupper av studerande. Det innebär också att det här är målgrupper som det är viktigt att uppmärksamma när det gäller stödåtgärder och tilldelning av resurser. Med tanke på det faktum att gränsen för godkänt stigit under de senaste åren, kan man dra slutsatsen att dessa högre gränser särskilt kan drabba manliga studerande, de gymnasier som verkar i kommuner med låg andel svenskspråkiga, vuxenstuderande och studerande som avlägger en kombinerad gymnasie- och yrkesexamen. Trots att dessa grupper är överrepresenterade i den svagaste resultatgruppen är det viktigt att inte dra alla examinander och gymnasier som detta gäller över samma kam. Inom varje grupp finns det variation, och också starka prestationer: alla män, alla examinander på mycket finskspråkiga orter och alla vuxen- och yrkesstuderande presterar inte svagt.

Utöver dessa tendenser i den svagaste resultatgruppen finns det, som jag visar i kapitel 4 en viss generell skillnad i resultatet mellan de svensk- och finskspråkiga examinanderna till de finskspråkiga examinandernas fördel. De svenskspråkiga klarar sig något sämre än de finskspråkiga examinanderna i modersmålsprovet. Det syns inte så tydligt i genomsnittet, men däremot i resultatkurvorna. Skillnaden går att skönja svagt på våren, men den syns särskilt tydligt i höstens provomgång och mycket tydligt i den svagare ändan. Det finns förhållandevis många mycket svaga prestationer bland de svenskspråkiga gymnasisterna, och andelen svaga och underkända har ökat under de senaste åren. Det finns oroväckande tendenser i resultatet som det gäller att följa upp i framtiden.

Till sist en avslutande kommentar om vad jag gör (och inte gör) i mina två kapitel om resultatet i modersmålsprovet: Den statistik som Studentexamensnämnden samlar in och producerar i anknytning till studentproven är rätt begränsad vad gäller möjligheterna att förankra analysen i ett sammanhang och avgränsa orsakssamband och skapa tolkningar. De frågor som jag försöker besvara i mina två kapitel är utvalda utifrån den mycket begränsade statistik

som Studentexamensnämnden samlar in. För att få en bredare bild av det allmänna resultatet och den svagaste gruppen borde man också undersöka andra bakgrundsvariabler, som till exempel examinandernas språkanvändning på fritiden, avgångsbetyg i den grundläggande utbildningen och vårdnadshavarnas utbildning. Också bedömningen av modersmålsprovet borde undersökas närmare. Det skulle också vara mycket viktigt att kunna ge en bred bild, inte bara av resultatet i form av siffror och procentuella andelar, utan av de unga examinandernas verkliga kunnande, deras läs- och skrivkompetens, motivation och utvecklingsbehov. I den senaste utvärderingen i svenska och litteratur i årskurs 9 framgick det att elevernas intresse för läsande, skrivande och för läroämnet hade ett starkt samband med framgång i ämnet (Hellgren & Marjanen 2020). Det är i sista hand genom att skapa ett livslångt intresse för läsande, skrivande och kommunikation, och utveckla grundläggande färdigheter redan från de allra första åren i individens liv som också resultatet i modersmålsprovet kan förbättras.

ANDERS WESTERLUND

”De e dom som sticker ut som man minns”

Finlandssvenska gymnasiemodersmåslärares
föreställningar om essäprovet som skolgenre

På ett grundläggande plan bygger skrivundervisning på lärarens explicita och implicita föreställningar om skrivande (Ivanič 2004). Men den modersmåslärare¹ som arbetar i en finländsk gymnasiekontext måste även förhålla sig till de ramar som studentexamen sätter. Studentexamen har, i likhet med motsvarande externa examinationssystem med hög status, en påtaglig inverkan på hur undervisningen utformas (Au 2007; Makkonen-Craig 2010: 206). I skrivforskning benämns detta washbackeffekt: ”teachers and learners do things they would not necessarily otherwise do because of the test” (Alderson & Wall 1993: 117, cit. enl. Larsson 2018: 10). Men något som lätt förbises i diskussionen om studentexamens påverkande roll är att studentexamen inte är ett aktivt subjekt med mandat att självväldigt diktera vad som ska hända i gymnasiet. Den konkreta under-

1. ”Modersmål och litteratur” är den generella benämningen på läroämnet i läroplanen, men eftersom den lärokurs som är aktuell i finlandssvenska gymnasier benämns ”svenska och litteratur” anställs gymnasielärare numera som ”lärare i svenska och litteratur” eller ”lektor i svenska och litteratur”. I det här kapitlet används dock, för enkelhets skull, den traditionella benämningen ”modersmåslärare”.

visningen formas utgående från de didaktiska beslut som läraren fattar, beslut som förutom på läroplanen bland annat bygger på de strategiska prioriteringar som studentexamen som institutionell praktik föranleder och på lärarens förståelse av provföreskrifterna (Berge 1988; Kauppinen & Makkonen-Craig 2011: 467; Kronholm-Cederberg 2005). Det specifika syftet med detta kapitel är därför att synliggöra föreställningar som finlandssvenska modersmållärare på gymnasiet har om essäprovet i studentexamensprovet i modersmålet. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor ställts:

1. Hur beskriver modersmållärare essäprovet som genre?
2. Vad karakteriserar enligt modersmållärare de starka essäproven?
3. Hur förhåller sig modersmållärarnas karakteriseringar av essäprovet till litteraturvetenskaplig essäteori?

Den första forskningsfrågan berör genrespecifika karakteristika som framträder när modersmållärare definierar essäprovet i förhållande till såväl andra skolgenrer – främst essäsvar i realämnen och i viss mån textkompetensprovet, det andra delprovet i studentexamensprovet i modersmålet åren 2007–2018 – som till skolexterna genrer. Genre är såtillvida ett problematiskt begrepp att det beroende på kontext har getts många olika innebörder (Ledin 1996). I denna studie är det två betydelser som aktualiseras. Å ena sidan är essäprovet en etablerad skriftpraktik i gymnasiet som fyller en bestämd funktion och som därmed konstituerar en egen genre i sociokulturell mening (Devitt 2004; Makkonen-Craig 2010: 208). Å andra sidan har essäprovet just genom att representera en skolintern skriftpraktik inte räknats som en fullvärdig genre utgående från en normativ genresyn, med rötter i traditionell litteraturhistorisk klassificering utgående från grundformerna lyrik, epik och dramatik (Ledin 1996). När modersmållärarna i studien ska karakterisera essäprovet som genre är det mot denna dubbla bakgrund: essäprovet som en skolgenre i sin egen rätt och i förhållande till skolexterna genrer, inklusive essän som litterär genre och mediegenre.

Om den första forskningsfrågan deduktivt positionerar essäprovet i förhållande till andra genrer har den andra ett mer induktivt grepp

genom att utforska essäprovet inifrån, via lärarnas beskrivningar av vad som karakteriserar de starka essäproven – och på samma gång de per definition starka skribenterna. Karakteriseringarna av textkvaliteter ringar in de genredrag som lärarna värdesätter och som de därför kan ha anledning att beröra i sin undervisning. Frågan tangerar även indirekt den skrivforskningstradition som granskar vilka strategier erfarna skribenter använder (se t.ex. Bereiter & Scardamalia 1987; Alamargot & Chanquoy 2001). Denna forskningsinriktning har klara skrivdidaktiska implikationer; genom att studera hur framgångsrika lärare och skribenter gör försöker man dra slutsatser om hur skrivundervisningen kan utvecklas (Gadd & Parr 2017; Randahl 2014).

Den tredje forskningsfrågan introducerar ett fördjupande perspektiv på essäprovet genom att koppla samman skrivforskning som traditionellt varit mer lingvistiskt inriktad (se Holmberg & Nordensam 2016: 55) med litteraturvetenskaplig teori. Att den uppgiftstyp som står i fokus i studien benämns *essäprov* betyder inte att den automatiskt kan identifieras med den genre vars rötter i litteraturhistorien löper till Montaignes 1500-tal. Det är tvärtom rimligt att i likhet med till exempel Makkonen-Craig (2010: 208; 2011: 62) och Silén (2011: 263) konstatera att essäprovet närmast är att betrakta som en form av uppsats. Kronholm-Cederberg (2009: 59) kommenterar uppsatsen som skriftpraktik i en skandinavisk och finländsk skolkontext och noterar att användningen av begreppet uppsats är djupt rotad ”i den finlandssvenska skolkulturen”. Oberoende av vilket begrepp som används kan litteraturvetenskaplig essäteori bidra med relevanta infallsvinklar på den skolgenre som i studentexamen kallats essäprov. Det faktum att termen essäprov används ger associationer till genren essä, samtidigt som det i benämningen inte föreligger explicita kopplingar till någon annan skolextern genre. För klarhetens skull används ordet *essä* i detta kapitel inte i betydelsen essäprov.

Studentexamen har länge haft en stark ställning i utbildningssystemet i Finland (Helttunen & Julin 2008; Stolt 2016). Trots detta saknas fortfarande officiella genredimensioner av provtyper som realprovets essäsvar – som har en mycket lång historia – eller det prov i modersmålet som under en avgränsad period benämndes essäprov (Kauppinen & Makkonen-Craig 2011: 469). Visserligen kan lärare

dra vissa allmänna slutsatser om genrerelaterade frågor av Studentexamensnämndens bedömningskriterier och föreskrifter för proven, men en inte oviktig del av det de vet har snarare formen av tyst kunskap och förgivettagna hållningar. Catharina Nyström (2000: 239–240) konstaterar i sin avhandling om 1990-talets svenska skol-skrivande att "[g]ymnasieskolan som diskursgemenskap" kännetecknades av "otydliga kommunikativa mål och en huvudsakligen tyst textkunskap". Nyström utgår i sin undersökning från gymnasie-elevernas texter medan jag i det här kapitlet fokuserar på modersmåslärares perspektiv. Det som gör lärarnas föreställningar om essäprovet särskilt angelägna att granska är att modersmål och litteratur även efter digitaliseringen av hela studentexamensprovet är det enda ämne som är obligatoriskt för alla i studentexamen ("Lag om studentexamen" 502/2019). Samtliga examinander skriver således det provet – andra ämnen kan de ha möjlighet att välja bort helt och hållet, eller ha som ett frivilligt ämne i sin examen. I de finlandssvenska gymnasierna är modersmåslärares roll som förmedlare av kunskap om essäprovet dessutom mera central än i de finska, eftersom läromedelsutbudet är knappare på finlandssvenskt håll (Makkonen-Craig 2008: 215). Det behövs också därför mer forskning för att få djupare kunskap om modersmåslärares föreställningar om essäprovet.

Krogh (2012: 6) konstaterar att skandinaviska lärare intar en självständigare roll än lärare i den angloamerikanska traditionen, där läraren i första hand ses som en anställd med uppgift att i sin undervisning implementera upplägg som experter utarbetat. Inte minst Finland profilerar sig som ett land där högutbildade lärare tvärtom ges stor metodisk frihet i arbetet med att handleda elever att nå de mål som läroplanen satt upp. Därför har det betydelse hur enskilda lärare ser på skrivundervisning i allmänhet och, i det här specifika fallet, på essäprovet i studentexamen. Utgående från det som lärare säger att de gör är det inte möjligt att automatiskt dra slutsatser om hur deras undervisning de facto gestaltas, men deras uttalanden avspeglar i vilket fall som helst ändå deras skrivdidaktiska kunskap (Ivanič 2004; Winzell 2018).

Det finns ett fortsatt behov av forskningsbaserad kunskap som kan vara till gagn för såväl skrivundervisning som utveckling av

studentexamensprov. I och med att essäprovet i samband med digitaliseringen av provet i modersmålet år 2018 fick en ny utformning – och samtidigt en ny benämning: skrivkompetensprov – är det angeläget för skrivforskningen att kunna dokumentera lärar erfarenheter från det tidigare provet. Forskningen om gymnasie studerandes skrivande i Finland har enligt en översikt av Juvonen et al. (2011) i stor utsträckning varit lingvistiskt inriktad. Detta gäller även forskningen om studentexamen, där språkliga analyser av provsvar haft en framträdande ställning (t.ex. Berg 2011; Juvonen 2010, 2014; Silén 2011). Även uppgiftstyper och -formuleringar har granskats (Kauppinen 2011; Lehti-Eklund 2011; Makkonen-Craig 2008). I tidigare studier berörs även bedömningsfrågor och resultatutfall (Helske 2011; Nyström 2004). Stolt (2016) har analyserat censors kommentarer i studentuppsatser från åren 2004–2005. Det som däremot saknas i forskningen om provet i modersmålet i studentexamen är ett lärarperspektiv, och den forskningsluckan eftersträvar detta kapitel att fylla.

Studentexamen är en institutionaliserad skriftpraktik som är specifik för Finland, varför den forskning i ämnet som finns främst är finländsk. Däremot föreligger det en ansevärd mängd svenska, norska och danska studier om skrivande på gymnasiet vilka är relevanta på ett mer allmänt plan (t.ex. Andersson Varga 2014; Krogh & Jakobsen 2016; Krogh et al. 2015; Nordmark 2014; Piekut 2012; Randahl 2014). Men även där anläggs ett lärarperspektiv endast i ett fåtal studier (t.ex. Blomqvist 2018; Winzell 2018).

Mitt personliga intresse för forskningsämnet bygger dels på ett drygt decenniums erfarenhet som gymnasielärare i modersmål och litteratur samt historia 1996–2009, inklusive undervisning om och bedömning av studentexamensprov i båda ämnena, dels på tio år i rollen som modersmåls lärarutbildare med ett mer forskningsinriktat, skrivdidaktiskt perspektiv på ämnet. Denna dubbla bakgrund har format min förförståelse av forskningsämnet.²

2. Ett nytt perspektiv som tillkommit sedan det empiriska materialet till studien samlades in är att jag involverats som censor i bedömningsarbetet av det digitala studentexamensprovet i modersmålet.

Efter en kort presentation av den teoretiska bakgrunden för studien och en redogörelse för material och metod följer avsnitt som svarar på studiens tre forskningsfrågor. Kapitlet avslutas med sammanfattning och diskussion.

6.1 Teoretisk ram

Detta kapitel tar teoretiskt avstamp i ett sociokulturellt perspektiv, enligt vilket människan med språket som redskap såväl förstår som konstruerar sin omvärld i samspel med andra människor (Alvesson & Sköldberg 2017). Att det sociala samspelet därmed är a och o för lärande innebär att det är situerat, det vill säga bundet till en specifik kontext (Säljö 2014). Studentexamen och modersmålsundervisningen på gymnasiet är här den institutionella ramen för studiens ämne, modersmålslärares föreställningar om essäprovet.

En användbar modell för att identifiera olika förhållningssätt till skrivande och skrivundervisning erbjuder Ivanič (2004) som i beskrivningen av sex skrivdiskurser renodlar föreställningar som i praktiken ofta kombineras. Den första av diskurserna, *färdighetsdiskursen*, ser skrivande som en kontextoberoende företeelse där korrekthet är nyckelordet. Skrivande uppfattas som en lingvistisk aktivitet, och därför är stavning och interpunktion typiska färdigheter som uppmärksammas i undervisningen. I *kreativitetsdiskursen* värderas däremot innehåll och stil högt. Olika former av personligt och kreativt skrivande hör hemma i denna diskurs, och litteraturen får en stor betydelse som inspirationskälla och måttstock.

Processdiskursen kommer till uttryck inte minst i olika tillämpningar av processkrivning. Ivanič ställer sig dock kritisk till att intresset för de praktiska faserna i skrivarbetet lätt överskuggar de kognitiva processerna. Texten ges mindre uppmärksamhet än processen, i motsats till förhållandet i *genrediskursen* som fokuserar på hur texten genremässigt ska utformas för att fungera optimalt med tanke på syftet. Också i *diskursen om sociala praktiker* betonas kontexten, men då i en djupare bemärkelse av skrivande som kommunikation i en social kontext. Som en variant av denna diskurs urskiljer Ivanič slutligen också en sjätte, *den sociopolitiska diskursen*, där en ideologisk medvetenhet tillkommer: förutom att förstå varför olika genrer

har olika sociala funktioner behövs också en kritisk litteracitet som ställer frågor om vilka krafter och intressen som formar genrerna.

I och med att Ivaničs modell inkluderar vilka bedömningskriterier som ges företräde i de olika diskurserna kan de lätt kopplas till olika föreställningar om studentexamensprovet i modersmålet. Är det till exempel språklig korrekthet, personlig stil eller genremedvetenhet som lärare framhåller som avgörande kvalitativa aspekter i essäprov?

6.2 Material och metod

Skrivdidaktisk kunskap kommer till uttryck i lärares undervisning, men Winzell (2018: 212) visar att den även kan studeras indirekt, ”genom att låta blivande och verksamma lärare föra resonemang om skrivundervisning”. Modersmållärares föreställningar om essäprovet i studentexamen är den del av deras skrivdidaktiska kunskap som är i fokus i detta kapitel, och därför har kvalitativa forskningsintervjuer valts som metod för datainsamlingen. Utgående från studiens sociokulturella perspektiv betraktas intervjuer som ”social produktion av kunskap”, vilket innebär att kunskapen är ”kontextuell, språklig, narrativ och pragmatisk” (Kvale & Brinkmann 2014: 34). Det som de intervjuade lärarna säger betraktas därmed som deras gemensamma försök att skapa förståelse av det aktuella temat och inte som statistiska redogörelser för någon form av objektiva fakta.

Intervjuerna genomfördes i form av tre fokusgruppsintervjuer med sammanlagt sju finlandssvenska modersmållärare hösten 2017. Kännetecknande för fokusgruppsundersökningar är att intresset ligger på ”hur deltagare i en viss grupp tillsammans tänker kring ett fenomen” (Wibeck 2000: 42, kursiv i orig.). Det som gör metoden särskilt lämplig i detta sammanhang är att intervjuaren inte får en lika styrande roll som i individuella intervjuer. Studentexamensproven bör karakteriseras som så kallade *high stakes*-prov där resultaten väger tungt för såväl de studerande som skriver proven som för gymnasielärarna och gymnasierna. När det i offentligheten uttrycks oro över en försämrad resultatnivå i provet i modersmålet kan det leda till att lärare i en individuell intervju uppfattar att hen personligen ställs till svars, något som inte gynnar en öppen diskussion (jfr Krogh 2012: 23). Även om det inte är intervjuarens avsikt kan en

individuell intervju upplevas få drag av förhör, där läraren därför intar en försvarsposition.

De tre fokusgrupperna i studien har bestått av två till tre personer, vilket gett de enskilda deltagarna mera samtalstid än vad som hade varit möjligt i en större grupp (Kvale & Brinkmann 2014: 156). Studentexamensprovet och skrivundervisningen på gymnasiet är dock omfattande ämnen som oberoende av gruppstorlek ändå inte kan behandlas uttömmande i en intervju på en dryg timme.

För att få en regional spridning bland deltagarna i studien rekryterade jag dem genom att först kontakta tre modersmållärare på tre gymnasier i olika delar av Svenskfinland. De hörde sig för med sina modersmållärarkollegor om deras intresse och möjlighet att delta i studien, och därefter slogs en tid för intervjuerna fast. Alla sju lärare som på detta sätt involverades i studien är formellt behöriga och deras medelålder är 49 år. De har i medeltal arbetat drygt femton år som modersmållärare på gymnasienivå och några har under sin karriär också undervisat i andra ämnen. Med tanke på lärarnas gemensamma bakgrund kan grupperna i undersökningen betecknas som homogena (Wibeck 2000: 51).

Av forskningsetiska skäl har jag valt att vara ytterst återhållsam med mer detaljerade bakgrundsuppgifter om lärarna i studien. De finlandssvenska gymnasierna är få, enligt officiell statistik för 2017 var 35 läroanstalter svenskspråkiga av de sammanlagt 387 som erbjöd gymnasieundervisning i Finland (Vipunen – utbildningsförvaltningens statistiktjänst). De finlandssvenska gymnasierna är också förhållandevis små, med en eller bara ett fåtal modersmållärare per skola. För att trygga anonymitet för lärarna i studien och deras skolor uppger jag därför till exempel inte om deltagarna i intervjuerna är män eller kvinnor. Eventuella skillnader mellan könen i föreställningarna om de teman som undersöks är inte heller relevanta med tanke på forskningsfrågorna.

Fokusgruppsintervjuerna genomfördes i slutet av höstterminen 2017 på respektive gymnasium, efter skoldagens slut. Att informanter intervjuas i en bekant miljö som den egna arbetsplatsen gynnar diskussionsklimatet (Wibeck 2000: 31). Intervjuerna kan betecknas som semistrukturerade i och med att jag som intervjuande forskare utgick från en intervjuguide som förde in diskussionen på centrala

teman med tanke på studiens syfte. Frågorna i intervjuguiden var öppet formulerade för att gynna en fri diskussion (Kvale & Brinkmann 2014). Det fria, kollegiala samtalet gavs stort utrymme, vilket innebar att många aspekter aktualiserades i diskussionerna utan att explicita frågor i intervjuguiden ens behövde ställas. Detta innebar även att ämnen som var angelägna för deltagarna togs upp på deras initiativ, till exempel den pågående implementeringen av *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* och – framför allt – öppna frågor kring det digitala studentexamensprovet i modersmålet där den slutliga informationen ännu inte förelåg när intervjuerna genomfördes.

Under fokusgruppsintervjuerna hade de deltagande lärarna inte tillgång till styrdokument som läroplanen eller Studentexamensnämndens föreskrifter för provet i modersmålet. På förhand fick de veta att temat för intervjuerna var studentexamen och essäprovet, men i det bandade materialet ingår inga skriftligt förberedda inlägg, upplästa citat ur föreskrifter och styrdokument eller dylikt. Fokusgruppsintervjuerna inleddes med en kort presentation av studiens upplägg och med att deltagarna informerades om gängse forskningsetiska riktlinjer som studien följer (Forskningsetiska delegationen 2009).

Intervjumaterialet omfattar sammanlagt tre timmar och tjugo minuter med inspelade fokusgruppssamtal (se tabell 6.1). Jag transkriberade ljudfilerna på en för syftet adekvat nivå där intervjuernas talspråkliga prägel bibehållits, så att exempelvis obetonade *det* och *jag* skrivits som *de* och *ja*. I citaten framhäver talspråksformerna därmed att det är fråga om yttranden i en samtalskontext. För att trygga lärarnas anonymitet har dock eventuella starkt regionala språkdrag tonats ned. Av läsbarhetsskäl har även upprepningar av ord redigerats bort när de inte varit betydelsebärande.

Tabell 6.1. Översikt över 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 ³	1 h 7 min
Sammanlagt	7 st	3 h 20 min

3. I intervju III avlägsnade sig lärare G efter 52 minuter.

Efter längre utdrag ur intervjuer anges intervjuens nummer med romerska siffror I–III och tidpunkten i intervjun. Vid kortare citat markeras endast vilken av de sju lärarna A–G som citeras. AW anger mig som intervjuare. I transkriptionen markerar vänster hakparentes (()) samtidigt tal och tre punkter (...) paus i ett yttrande. Ord som betonas är understrukna. Bindestreck (-) markerar att ett ord eller en mening avbrutits. Eventuella uteslutningar i citat anges med tre punkter i hakparentes ([...]). Inom parentes () ges vid behov förklarande tillägg och kommentarer.

Det transkriberade intervjumaterialet har kodats och därefter har kategorier skapats. Analysförfarandet har varit abduktivt i den mening att jag i läsningen av de transkriberade intervjuerna pendlat mellan de teman som framträder i materialet och den teoretiska ramen som syfte och forskningsfrågor föranlett (Alvesson & Skoldberg 2017). Forskningsansatsen är kvalitativ och helhetsintrycket av intervjuerna har varit avgörande i den hermeneutiska tolkningen.

6.3 Lärarbeskrivningar av essäprovet som genre

I Finland förvärvar lärare och studerande på gymnasiet en erfarenhetsbaserad, implicit kunskap om essäprovet. Studerande som går sitt första år på gymnasiet och bara hunnit stifta bekantskap med provet en kortare tid kan relatera det till de skrivuppgifter av uppsatstyp som de haft i den grundläggande utbildningen. Längre hunna studerande har efter hand fått en bredare erfarenhet av essäprovet och har därmed socialiserats in i den skriftpraktik som studentexamen sätter ramarna för. Catharina Nyström (2000: 232) noterar att genreprogressionen under skoltiden tenderar att vara begränsad. Berättelse och bokrecension är exempel på genrer som elever i Sverige i slutet av sin gymnasietid har arbetat med ”i uppemot tio år”. Utgående från den pragmatiska bedömningen att essäprovet är en variant av den traditionella skoluppsatsen är det rimligt att i Finland hävda att närmare ett decennium av uppsatsskrivning i skolan kulminerar i essäprovet i studentexamen.

Lärare å sin sida har en intuitiv, erfarenhetsbaserad uppfattning om vilken sorts skrivande som är relevant i studentexamensprovet i modersmålet. Därmed inte sagt att de mödolöst förmår verbalisera

den tysta kunskap de har om essäprovet. När lärarna i fokusgruppsintervjuerna ombeds karakterisera vad essäprovet representerar i termer av skolexterna genrer är det tvärtom symptomatiskt att endast en ger ett spontant, entydigt svar. Eftersom genrefrågan inte berörs ens i Studentexamensnämndens föreskrifter för essäprovet är avsaknaden av ett rakt svar förståelig. Frågan föranleder trevande formuleringsförsök, som för lärare C och D i exempel 6.1:

Exempel 6.1:

AW: va e de för genre egentligen som de studerande förväntas skriva när de ska skriva essäprov ...

C: ... bra fråga men [de

D: [ja

C: de e ju som ... de e ju så må- mycke allt möjligt så ja tycker att de nästan e lite svårt att sätta fingret på ... nån exakt genre de kan ju spanna om så många ...

D: men ja [tycker de

C: [ännen

D: de här senare proven ... de ha blivi ... ja vet int de e ju som så korta [formuleringar

C: [mm

D: på uppgifterna som de ha vari på sistone ibland kunde de ju vara så långa de där [anvisningarna

C: [mm

D: förr å i slutet [kom

C: [ja

D: de där viktiga som de ofta missa men ja tycker att de e int så här som de ha vari ibland "Skriv ett brev till en myndighet" eller "Skriv en dagboksanteckning" å så ... [...]

(II, 5.38–6.21)

Efter lärare C:s dröjande inledningsreplik aktualiserar lärare D en omständighet som delvis förklarar svårigheten med att ringa in essäprovet, nämligen att det förändrats över tid. En utmaning för lärarna när det gäller att karakterisera essäprovet är att det redan från den första provomgången våren 2007 innehöll två olika uppgiftstyper: fria respektive materialbaserade uppsatser, det vill säga de typer som under perioden 1992–2006 skrevs i två separata prov. Medan grunduppdelningen mellan fria och materialbaserade uppsatssämnen var stabil i essäprovet har andelen uppgifter med specifika, genrefokuserande instruktioner varierat. I synnerhet i de tidiga materialbaserade essäproven förekom vissa explicita uppmaningar

till skribenten om förväntat genreval. Med formuleringar som ”Skriv ett debattinlägg” kunde Studentexamensnämnden ge skribenten genremässiga ramar (Studentexamensnämnden 2007: 3). Det är ändå bara i begränsad omfattning uppgifterna haft sådana tydliga genreinstruktioner. För studentexamensomgångarna våren 2005–2007 beräknar Lehti-Eklund (2011: 128) att detta gäller under 10 procent av uppgifterna.

Lärare C och D uttrycker en uppfattning om att andelen uppgifter med instruktion om svarsgenre sjunkit. I studentexamen hösten 2017, den omgång som skrevs någon månad före fokusgruppsintervjuerna, efterfrågas inte någon specifik genre i någon av de tretton uppgifterna. Ett talande exempel på vaghet i genrehänseende är uppmaningen i uppgift 2 där skribenten ska ta sig an frågan om jakt är ”försvarbart i dagens samhälle” och uppmanas att skriva ”en text där du tar ställning till frågan” (Studentexamensnämnden 2017b: 2). I andra uppgifter används verb som *diskutera*, *ta ställning*, *analysera* och *reflektera* för att ange inriktning, men inga genrer (jfr Kauppinen 2011). I exempel 6.2 uttalar sig lärare E mycket kritiskt mot en sådan avsaknad av instruktioner om genre:

Exempel 6.2:

E: förr va de också angivet ”Skriv en debattartikel om” ”Skriv en kolumn om” kunde de heta men nu ha ju de falli bort å de (gamla sättet) va ju jättebra för de stödde ju också att man ... att man på riktigt blev intresserad av att titta på olika ... tidningsgenrer hur dom e uppbyggda å va som krävs å ... ja tyckte de va bättre än som nu ”diskutera” å ”analysera” å va e de för genrer egentligen dom e ju otroligt skolska ... å de e klart att vi aldrig kommer ifrån att i skolan e vi skolska ... men nog skulle man ju önska lite stramare ... instruktioner om va de ska göra ... ibland ... ganska ofta ...

(III, 8.30–9.17)

Utan anvisningar om genre går skribenten miste om en viktig vägledning i skrivandet, och för den bedömande läraren blir det ”otroligt ... svårt att veta va som e rätt å fel” (E). Lärare E uppfattar, med Berges (1988) begrepp, ett sådant skrivande som *skolskt*. I motsats till detta kännetecknas det skolexterna skrivandet underförstått av klarare ramar vad genreval beträffar.

I dialogen mellan lärare C och D går försöken att beskriva essäprovet således via de instruktioner som ges i provuppgifterna. Förfaringssättet motsvarar den strategi som studerande kan förväntas ha, nämligen att i den beställning som uttrycks i den enskilda uppgiften söka svar på genrefrågan. Också för lärare är det ett kort steg till en sådan pragmatisk inställning till essäprovet, i den meningen att det handlar om att förhålla sig till vad Studentexamensnämnden som uppdragsgivare uppfattas förvänta sig av skribenterna. För lärarna ligger det nära till hands att från fall till fall bedöma vilka implikationer för genreval som en essäprovsuppgift har, snarare än att utgå från en på förhand låst föreställning om vad essäprovet rent generellt representerar i termer av en eller flera skolexterna genrer (jfr Berge 1988).

I den tredje fokusgruppsintervjun öppnar lärare E diskussionen om essäprovet som genre med ett längre inlägg återgivet i exempel 6.3:

Exempel 6.3:

E: ja de- ja tycker att de e närmast att skriva kolumner ... för att en essä e ju nog en så ... omfattande å stor å krävande genre så inte e de ju ... riktigt nånting man gör på sex timmar de int tänker jag men ja tycker att de ... liknar kolumner väldigt mycket ... de vi skriver ... att man ... tar avstamp i en personlig erfarenhet eller all- liksom nåt som alla känner igen å försöker lyfta det till nån- nåt resonemang som e- som ger .. den där ... öh va ska ja säga ... att de blir en läsupplevelse (skratt) de e ju de- strävan men de e ju otroligt spretiga ämnen ... å många av dom där texterna kan aldrig bli nå stora läsoplevelser för själva uppgiftsformuleringarna e inte på den nivån att de sku vara möjligt men de va ju åtminstone som ja minns de när man börja ett ideal me essäerna att de ska vara en läsoplevelse då e de bra ... men-

(III, 4.48–6.04)

I motsats till den trevande öppningen som kännetecknade diskussionen mellan lärare C och D identifierar lärare E i exempel 6.3 direkt mediegenren kolumn som den önskvärda genren i essäprovet, för att sedan komplettera med argument som stöder den åsikten. Genren essä uppfattas i jämförelse med essäprovet som för ”stor och krävande”. Men beskrivningen av kolumnen – att det handlar

om att skribenten ”tar avstamp i en personlig erfarenhet” och sedan förmår lyfta resonemanget så att det ”blir en läsupplevelse” – skulle gott kunna passa in också på essän (jfr Atkins 2005). Det betonade ordet ”läsupplevelse” introducerar ett mottagarperspektiv som lärare E återkommer till flera gånger. Ordvalet är såtillvida anmärkningsvärt att det är ett av de få exemplen i intervjumaterialet där en lärare direkt använder sig av formuleringar i provföreskrifterna. Under rubriken ”Kriterier för de olika prestationsnivåerna” som ingick i de föreskrifter som gällde när essäprovet introducerades våren 2007 finns följande mening i beskrivningen av nivån 60 poäng, det vill säga högsta betyg:⁴ ”När den är som bäst erbjuder en prestation på högsta nivå en läsupplevelse” (Studentexamensnämnden 2006: 15). Meningen fanns de facto med redan i föreskrifterna från 1999 för det dåvarande provet i modersmålet (Studentexamensnämnden 1999: 6). Efter att bedömningskriterierna för essäprovet år 2012 reviderades från löpande text till matrisform utgick emellertid meningen, vilket således innebär att lärare E i det avseendet bygger sin förståelse av essäprovet på föräldrade kriterier (Studentexamensnämnden 2012).

Mer anmärkningsvärt är dock det faktum att lärarnas diskussioner om vad essäprovet är eller bör vara tenderar att kretsa kring just det som utmärker de goda texterna. När lärare E i exempel 6.3 talar om att ”ett ideal me essäerna (är) att de ska vara en läsupplevelse” kontrasteras det mot en krass verklighet där (bland annat) ”uppgiftsformuleringarna” inte ger förutsättningar för skribenterna att skriva goda texter. Den inneboende spänningen mellan de höga krav som bedömningsföreskrifterna upplevs implicera och de faktorer som utgör hinder för att målen ska kunna uppnås tangeras ett flertal gånger i intervjuerna.

Halvvägs in i den första intervjun kommer även lärare A och B in på kolumnen som en relevant genre att jämföra essäprovet med (exempel 6.4), som svar på en fråga om essäprovet är en skolintern genre utan reell kommunikativ funktion eller ett möjligt redskap för autentisk kommunikation.

4. För en utförligare beskrivning av poängsättningen och modersmålsprovets olika skeden, se faktarutan s. 23.

Exempel 6.4:

A:nä- men ja ser ju dom här som publiceras alltid nu å då dom här 60-poängarna så vissa ... vissa e ju såna att dom känns som att dom sku kunna funka som en- fungera som en bra kolumn i en tidning eller nåt sånt här när dom ... men nästan alltid- de tycker ja e främst dom här som inte e materialbaserade- att den här materialbaserade essän känns tycker jag som en väldigt konstgjort genre som e nånting man int riktigt ser- ... eller sådär de som man ska försöka få dom att skriva så e nånting som int riktigt sen sku- ja tycker att sku förekomma i andra sammanhang ... medan dom här mer fria uppgifterna sku kunna bli till nånting som liknar en kolumn eller nåt liknande ... kåseri ibland kanske int just kåseri men ja en kolumn eller nåt liknande ...

B:nog tycker ja att kolumner kan vara lite- att vissa materialbaserade essäer också kan närma sej kolumn fast kolumn har ju int lika mycke kanske att de direkt hänvisar till nåt annat material men ofta tar man ju fasta på nån aktuell debatt [å kanske nämner nån

A: [ja de kan man göra

B:genre-

(I, 24.35–25.42)

Lärare A upplever att de essäprov som inte bygger på bakgrunds- material erbjuder större möjligheter att skriva i en skolextern genre som kolumn och eventuellt kåseri, medan materialbaserade essäprov i det avseendet är mer skolska. Den senare slutsatsen är överraskande med tanke på att ett argument när den materialbaserade uppsatsen infördes 1992 var att den bättre skulle motsvara det skolexterna skrivandet (Helttunen & Julin 2008). Paradoxen bottnar i att autentiskt skrivande kan förstås på flera sätt: som skrivande i en skolextern genre eller mer med fokus på processen att skapa text utgående från andra texter. Lärare B ser dock likheter mellan ett materialbaserat essäprov och kolumnen, med förbehåll för att den typ av källhänvisningar som förutsätts i essäprovet inte används på samma sätt i kolumnen.

När lärare A och B tidigare i samma intervju tar sig an genre- frågan gör de det genom att i större utsträckning närma sig den ur ett studerandeperspektiv, vilket illustreras i exempel 6.5:

Exempel 6.5:

B: de e nog svårt för studerandena kanske att förstå de men att just i kontrast till eller i motsats till textkompetensprovet så e de ju ganska lätt att säga att essän ska vara reflekterande å du ska ha- ... din egen röst ska höras å ska komma fram i själva diskussionen kring det här ämnet som e de viktiga int materialet men att de i textkompetensen då ska vara en objektiv genre där du bara analyserar materialet ...

A: precis ja tycker att ser man på de här ... provet så e de int så ... entydigt ett essäprov eller liksom de e väldigt många frågor som- ... sku man bara försöka svara på frågan eller utgående från hur rubriken ser ut så känns de int som att en essä blir den logiska genren att skriva där utan många texters- eller uppgifter som de känns som att de sku vara mycke mer logiskt att skriva en insändare eller en ... lärobokstext eller nåt sånt men att sen att tanken att okej de här ska på nåt sätt alltid sen bli en essä av det här ... så ja vissa- vilket egentligen e en ganska liten andel av egentligen dom här rubrikerna å särskilt när man ser på dom materialbaserade uppgifterna som- ... som de känns som att de uppenbara e att skriva en essä här

B: alltså de som annars ja avses med en essä så e ju nog int alls den genren som alltid kommer fram [i essäprovet

A: [nä

(I, 8.41–10.02)

Referensramen är här initialt provet i modersmålet och skiljelinjen mellan de två delarna: essäprovet och textkompetensprovet. Det ”du” som tilltalas är den studerande som ska skriva proven. För hen är det väsentligt att lära sig särskilja provtyperna och vara medveten om de olika krav som ställs i respektive prov. Lärare B skissar snabbt upp kontrasten mellan essäprovet med dess reflekterande karaktär där ”din egen röst ska höras” och textkompetensprovet ”där du bara analyserar materialet”. Men det motsatsförhållande som formuleras är sett till provföreskrifterna ett exempel på en oproblematiserad, pedagogisk förenkling. Snarast är det fråga om en pragmatisk grundregel avsedd att stödja framför allt osäkrare skribenter att bli medvetna om vad som förväntas i textkompetensprovet, det av proven som representerar ett brott med uppsatsdiskursen inom den grundläggande utbildningen. Vad essäprovet beträffar är betoningen på den egna, starka rösten däremot bara ett önskvärt ideal; en kategorisk dikotomi mellan en uttalat subjektiv röst i essäprov och en objektiv i textkompetensprov har inget stöd i provföreskrifterna för essäprovet.

Lärare A vidareutvecklar i sitt inlägg i exempel 6.5 resonemanget kring frågan om ”en essä blir den logiska genren att skriva” i essäprovet. Precis som i dialogen mellan lärare C och D relateras genrevalet till uppgiftsformuleringarna, och slutsatsen blir att ”en ganska liten andel” av uppgifterna per automatik kan förväntas resultera i en essä. Lärare B håller med och slår några repliker efter utdraget i exempel 6.5 fast att ”essäprovet i modersmål e ju nånting helt annat än va en essä e annars”.

En följdfråga från intervjuaren om essäprovet är en egen genre eller snarare en paraplyterm för flera olika genrer föranleder lärare A att fortsätta problematisera det oklara förhållandet mellan essäprovsuppgift och förväntad svarsgenre, vilket illustreras i följande exempel (6.6).

Exempel 6.6:

A: nå de- ja tycker de problematiska med en stor del av dom här frågorna i essäprovet e att dom ... att de int e uppenbart vilken genre de ska bli nån sån här som i nu i höstas ... mm ... va de di sku ta ställning till om jakt e försvarbart att de blir- jo de går absolut att skriva en essä med en sån uppgiftsbeskrivning men de tenderar bli nånting som int e riktigt essäistiskt å de tenderar bli nånting som int e riktigt en uppenbar genre överhuvudtaget att de int e riktigt en argumenterande insändare å de e int riktigt en reflekterande kolumn de e nånting som blir ganska svårt att avgöra att va e de här riktigt ... för nånting

(I, 11.07–11.48)

I det avslutande yttrandet att det ”blir ganska svårt att avgöra” hur den text som den studerande har skrivit ska klassificeras framträder framför allt ett bedömarperspektiv. Lärare A hävdar i exemplet att avsaknaden av tydlig genreinstruktion tenderar att leda till texter som inte riktigt är ”en uppenbar genre överhuvudtaget”. Uttalandet präglas av en viss uppgivenhet där udden i kritiken riktar sig både mot skrivuppgifter som inte ger skribenten tillräckligt med stöd och mot den skribent som inte klarar av att göra adekvata genreval. När det inte riktigt går att identifiera essäprovet med en existerande skolextern genre formulerar lärare B slutsatsen ”att essäprovet i modersmål e ungefär som en genre i sej som inte existerar utanför [...] skolvärlden utanför studentprovet i modersmål”.

Att lärarna i de tre intervjuerna uttrycker sig så pass svävande när det gäller essäprovet som skolgenre beror rimligen inte i första hand på okunskap utan är snarare ett utslag av en skriftpraktik med en underliggande, oartikulerad motsättning mellan skolinterna och skolexterna genrer. Ett sätt att förstå essäprovet är att se det som exempel på en amorf, skolsk genre som är svår att relatera till etablerade, skolexterna genrer (Berge 1988). Catharina Nyström (2000: 233) konstaterar för Sveriges del att en skolintern genre som ”den utredande uppsatsen” i jämförelse med andra frekventa genrer, som rapporten och bokrecensionen, har en ”svagare genrekaraktär”, något som i en finländsk kontext även kan anses gälla essäprovet i studentexamen. Nyströms (2000: 240) slutsats att ”genrekunskap förvärvas genom socialisering och inte genom explicit inläring” är därför troligen relevant även i diskussionen om essäprovet. I en skolsk uppsatsskrivningstradition har genre varit en icke-fråga och därför uppstår svårigheter när essäprovet ska placeras in i den ram som intervjufrågorna om genre sätter.

En tankeväckande tolkning av genreproblematiken ger även Makkonen-Craig (2010). Det material hon analyserat är studentuppsatser från våren 2005, det vill säga innan essäprovet infördes. Men eftersom essäprovet bygger på de uppgiftstyper som användes innan – fria och materialbaserade uppsatser – är hennes slutsatser relevanta. Hon kallar studentuppsatsen både en genre och en skugggenre, där den förra står för det mer reflekterande, analytiska skrivandet som studentexamen i rollen som mognadsprov representerar. Skugggenren (fi. *varjogenre*) ligger mera åt det traditionella skoluppsatshållet, där det kan räcka med vardagligt berättande i stället för abstrakt tänkande. Det problem hon vill uppmärksamma är att uppgifterna i provet i modersmålet haft väldigt olika karaktär, och hon frågar sig om det är ett medvetet val från Studentexamensnämndens sida att erbjuda skribenter möjlighet att även skriva texter som inte kräver ett reflekterande förhållningssätt.

6.4 Lärarkarakteriseringar av starka essäprov

Lärarna i studien tar i sina närmare karakteriseringar av essäprovet framför allt fasta på det som utmärker de föredömligt skrivna texterna. Att de starka essäproven därmed framhävs som prototypiska exempel på essäprovet som genre motiverar en närmare granskning av dessa karakteriseringar. Fastän texter med diverse brister rimligen står för en kvantitativt sett betydande andel av de essäprov som de studerande skriver under sina gymnasieår och även i studentexamen, är det de lyckade och välskrivna essäproven som får representera genren. Det som i lärarnas beskrivningar bland annat definierar de starka texterna är att de är skrivna av starka skribenter – och vice versa: de som räknas som starka skribenter skriver starka texter. Begreppen stark text och stark skribent används således ofta parallellt i de tre fokusgruppsintervjuerna när lärarna i generella termer diskuterar essäprovet, utan referens till konkreta texter eller skribenter. Ett betecknande exempel är lärare B:s ovan citerade uttalande om att ”din egen röst ska höras” i essäprovet, där den egna rösten både kan tolkas som en lingvistiskt identifierbar textkvalitet och som en personlig skribentegenskap. Bazerman (2016: 13) påpekar att röst ska förstås som något som *läsaren* tillskriver texten och i förlängningen skribenten, vilket förklarar varför rösten framstår som en undflyende textegenskap att ringa in. Nedan inkluderas således uttalanden om starka skribenter i redovisningen av lärarkarakteriseringarna av de starka essäproven.

Utgående från kodningen av lärarnas uttalanden om starka essäprov och starka skribenter har fem kategorier skapats, vilka avspeglar olika infallsvinklar på textkvalitet i essäprov. Det handlar om kvalitetsaspekter som explicit utmärker de starka essäproven och, i några fall, sådant som indirekt tas för givet i de starka essäproven i och med att det anförs som exempel på sådant som kan vålla problem i de svaga essäproven. Kategorierna har grupperats i två teman, *textrelaterade* och *skribentrelaterade*. Indelningen baserar sig på att det är dels essäproven, dels skribenterna som lärarnas uttalanden kretsar kring. Andra möjliga indelningar – som att utgå från dikotomin form–innehåll eller punkterna i Studentexamensnämndens bedömningskriterier för provet – hade inte på samma sätt motsvarat

studiens uttalade ambition att belysa essäprovet ur ett lärarperspektiv. I tabell 6.2 ges en översikt över kategorierna, med illustrerande exempel ur intervjuerna.

Tabell 6.2. Kategoriseringen av läraruttalanden om starka essäprov

Tema	Kategori	Exempel
Textrelaterade	Språklig normenlighet	"de får ju int finnas några stora språkliga fel" (B) "de (skribenterna) har ett gott språk" (C) " (skribenterna) vågar använda också svåra ord" (F)
	Global textkontroll	"den kan ju gärna vara mer personlig mer ... skönlitterär" (A) "en hel-helhet ... me en röd ... tråd" (B) "en sak de igen gör jätterätt e textbindningen å dispositionen" (E)
Skribentrelaterade	Tankeskärpa	"de e ... skärpta de vet va de ska skriva om" (C) "egen kunskap å egen m- alltså <u>mognad</u> " (E) "kan associera ganska fritt å se olika synvinklar" (G)
	Originalitet	"att dom kommer me nåt nytt me nån ny tanke me nån ... eget resonemang som tillför nånting" (A) "din egen röst ska höras å ska komma fram i själva diskussionen" (B) "de e dom som sticker ut som man minns" (E)
	Mottagarmedvetenhet	"på nåt sätt går att ... föreställa sej vem är den här skriven för å för vad- å vad e syfte me den här texten" (A) "övertyga läsaren om att- om de här att de- (ohörbart) trovärdigt" (B) "nog e de ju när du lyckats ... öppna nåt intresse eller nåt engagemang hos den du kommuni- hos den som ska läsa de som de blir bra" (E)

Eftersom lärarnas uttalanden är inlägg i en förhållandevis fri diskussion och inte koncisa svar på specifika frågor tangerar de relativt ofta flera kategorier. Ett och samma yttrande har därför vid behov dubbelkategoriserats för att fånga upp olika dimensioner i det. Uttalanden om "den egna rösten" är ett typiskt exempel på ett kvalitets-kriterium som beroende på kontext kan beröra flera kategorier. I något fall kan yttranden hänföras till snart sagt alla kategorier, som

läraruttalanden om metaforernas betydelse där det kan finnas dels en textrelaterad dimension som rör både *språklig normenlighet* och den stilistiska sidan av *global textkontroll*, dels en skribentrelaterad dimension där såväl *tankeskärpa* som *originalitet* och *mottagar-medvetenhet* aktualiseras.

6.4.1 Språklig normenlighet

Gemensamt för de två textrelaterade kategorierna, språklig normenlighet och global textkontroll, är att det i första hand är essäprovet som text som fokuseras, även om gränsen till vad som ska räknas som en egenskap hos skribenten snarare än texten inte är entydig. När det gäller kategorin språklig normenlighet är lärarna i studien ense om att ett gott språk är nödvändigt i en god text. Några djupare diskussioner om vad ett gott språk i praktiken innebär förekommer dock inte, annat än allmänna uttalanden om "ett större ordförråd" (F), att de studerande "kan formulera sej ... verbalt på en viss nivå" (E) och dylikt. Däremot ges det en del konkreta exempel på språkliga normbrott på lokal textnivå som kan förekomma i svagare texter, som särskrivningar, syftningsfel och anglicismer. På den lokala textnivån framstår språkqualitet därför primärt som avsaknad av fel, något som således är en självklarhet i goda texter. Att det däremot finns gott om språkliga problem som interpunktions- och meningsbyggnadsfel i studentuppsatser som fått låga betyg visar till exempel Makkonen-Craig (2010).

Lärare C gör en smutt självkritisk reflektion om sin fokusering på språket i essäprovet: "åtminstone jag ... fäster mycket stor vikt vid språke kanske lite för mycke till å med ibland". Lärare E upplever å sin sida att censorerna har "mycket starkare fokus på språkfel å sånt" än på disposition. Men i ingetdera fallet är det de starka texterna det handlar om. Det mest framträdande i lärarnas diskussioner om språklig normenlighet är trots allt enigheten om att språklig korrekthet är en nödvändig förutsättning för en god text, men att det behövs mer än så för höga betyg. "De räcker ju int att de e språkligt ... felfritt å att de finns en god struktur å så vidare utan de e ju nog den där egna rösten", säger lärare B. Att textkvalitet bygger på ett flertal samverkande faktorer blir uppenbart i fokusgruppsinter-

vjuerna när lärarna på olika sätt försöker karakterisera de starka essäproven.

6.4.2 Global textkontroll

Kategorin global textkontroll berör textrelaterade kommentarer på en mer global nivå och innefattar sådant som genre, disposition och stil. Att dessa hänförs till en gemensam kategori motiveras av att de i lärarnas diskussioner behandlas parallellt och är svåra att särskilja från varandra. En gemensam nämnare är att det finns en normativ dimension också i kommentarerna om den globala textnivån i essäproven, om än inte lika renodlad som på den lokala textnivån. De starka essäproven förväntas uppfylla genrespecifika krav, vara väldisponerade och ha en medveten stilnivå som även vittnar om omsorg om textens språkdräkt. Medan lärarna i studien inte utvecklar diskussionen om språklig korrekthet på lokal textnivå i någon högre grad är kommentarerna i denna kategori mer heterogena.

Trots att instruktionerna för essäprovsuppgifterna enligt lärarna ofta ger bristfällig information om förväntad svarsgenre, och trots att frågan om vilken genre essäprovet rent generellt representerar är problematisk, också för lärarna själva, är genreanpassning ett kvalitetskriterium som kan utläsas ur lärarnas kommentarer. Adekvat genre är precis som språklig korrekthet de facto ett grundläggande kriterium som enligt lärarna skiljer starka texter från svaga. Uppgiftstolkning och genreval hänger samman och båda kan vara utmanande för svaga skribenter. Å ena sidan kan genren essäprov välla problem: ”dom (de svaga) hade väldigt svårt me just att förstå den här genren förstå va de alls va dom sku ... göra” (A). Å andra sidan är det inte heller nödvändigtvis till hjälp om en explicit svarsgenre anges eftersom det inte är säkert ”att alla vet va de e” (D).

De starka skribenterna skaffar sig enligt lärarna ett helt annat utgångsläge redan genom ett strategiskt genreval: ”texten ska motsvara en viss genre då e du ren uppe på de här högre poängen” (B). De har möjlighet att förhålla sig till genrefrågan genom att hantera den som ett medvetet val: ”skickliga skribenter kan ju kåsera eller ja skriva en betraktelse alltså dom kan ju välja ... välja också tonen helt fritt” (F). Genre och stil hänger ihop, vilket gör att vissa essäprov som

fått högsta betyg skulle kunna ”fungera som en bra kolumn i en tidning” (A). Däremot uttrycker lärare E att ett föredömligt essäprov inte behöver vara en *essä*: ”int kan vi ju begära *essän* som genre av våra (skribenter).” Motiveringen är att de sex timmar som studerande har till sitt förfogande när essäprovet skrivs i studentexamen är en alltför ”begränsad tid” (F) för att de ska kunna skriva en regelrätt *essä*.

Vad allmänna stilideal för essäprovet beträffar återkommer betoningen på den egna röstens betydelse i lärarnas beskrivningar. Lärare A formulerar det som att stilen gärna kan ”vara mer personlig mer ... skönlitterär eller nåt sånt”, medan lärare D däremot upplever att essäprovet är ”ganska styrt” och ”ger ganska lite möjlighet kanske till de där konstnärliga”. En tydlig stilistisk skiljelinje som flera av lärarna identifierar är den mellan ”nån slags sån här objektiv å saklig stil” (F) som kännetecknar faktaframställningar i *essäsvar* i realämnen, exempelvis historia, och den personliga stilen i starka svar i *essäprovet*. Skribenten kan enligt lärarna skapa en personlig stil till exempel genom att använda stilfigurer. Lärare F uttrycker förhoppningen att stilfigurer ska komma till produktiv användning: ”vi drillar dom att hitta liknelser å metaforer i texten men de borde ju gå också andra vägen att dom då själva också kan använda de här greppet.” Av de klassiska stilfigurerna är det speciellt metaforen som lyfts fram som en central komponent. Dock räcker det inte med enstaka ”jättefina formuleringar” (A), utan det som krävs är ett medvetet helhetsgrepp: ”många skickliga skribenter kan ju faktiskt utgå från en metafor som dom genomgående kan laborera me på ett fräscht sätt” (E).

6.4.3 Tankeskärpa

Att det krävs innehållsmässigt djup för att ett *essäprov* ska belönas med höga poäng nämns oväntat sällan i fokusgruppsintervjuerna. Kanske kan det vara som med den språkliga korrektheten att det helt enkelt tas för givet att ”du ska ha nånting att säga” (B). Betecknande för kategorin tankeskärpa är emellertid att betoningen snarare ligger på innehållsdimensionen som en kvalitet i form av tankeskärpa hos *skribenten* än som en egenskap hos texten. Detta kan delvis ha med intervjuernas upplägg att göra, det vill säga att det inte fanns konkreta *essäprov* att utgå från i diskussionen. Men helhetsintrycket

av diskussionerna är att det enligt lärarna är skribenterna som är minst lika beundransvärda som deras texter när det rör sig om de högsta betygen.

I följande utdrag (6.7) ger lärare G några exempel på kategorin tankeskärpa i beskrivningen av hur en stark skribent kan göra.

Exempel 6.7:

G: å lyfta lite den här diskussionen från en väldigt konkret nivå där man [beskriver

E: [mm

F: [mm

G: sitt eget liv till en mer abstrakt [nivå

E: [mm

G: å se- kan associera ganska fritt å se olika synvinklar de tycker ja e karakteristiskt

(III, 30.48–31.03)

Uttryckt med ett klassiskt begrepp från Bereiter och Scardamalia (1987) är det *knowledge-transforming* som efterfrågas, den aktiva bearbetningen för att skapa något nytt. Enbart refererande faktaframställning, *knowledge-telling*, räcker inte. Även lärare D uttrycker att skribenterna ställs inför höga kognitiva krav: ”de krävs ju ganska mycket alltså integritet å de ska som hålla allt möjligt i [...] tankarna ... för att de ska bli bra.” Lärare E talar om ”stramheten i tankeflödet” som något som är gemensamt för ”bra texter” och sammanfattar att ”egen kunskap och egen m- alltså mognad” är det centrala.

De starka skribenterna med den intellektuella skärpa som lärarna efterlyser har också en fördel när det gäller essäprovets form. Lärare C ser en målmedvetenhet i deras skrivande: ”de e ... skärpta de vet va de ska skriva om”. Med andra ord vållar det dem inga bekymmer att ”tolka uppgiften rätt” (C), medan svaga skribenter möter flera utmaningar redan innan de börjat skriva. Uppgiftstolkningen kan vara en stötsten för svaga, en annan att de ”tolkar materialet som de läser fel” (B): ”om de till exempel e en satirisk ironisk ... text å så tolkar dom den som fakta eller som att man seriöst menar de man skriver”. Lärare E karakteriserar det som ”en mognadsgrej” att kunna analysera uppgiften och de förväntningar den ställer på skribenten.

6.4.4 Originalitet

Originalitet är en relativt smal skribentrelaterad kategori, men en som betonas kraftigt av lärarna i studien när de starka essäproven kommer på tal. Originaliteten kan avse såväl textens form som innehåll. Den egna rösten kan ge texten en individuell prägel och i mer sällsynta fall göra den helt unik, vilket kommenteras i exempel 6.8.

Exempel 6.8:

D: att de (skribenterna) har som en egen röst som man ...

C: ja

D: ser i texten å så där

C: jo ...

D: på nåt sätt

C: de e så roligt när de händer nån gång

D: ja ... de e int så ofta

C: de e int så ofta

(II, 20.59–21.11)

Rent lingvistiskt föreligger många infallsvinklar på vad skribentröst kan innebära och hur den kan spåras i en text (Harjunen & Arvilommi 2013; Ivanič 1998). Kommentarererna i exempel 6.8 av lärare C och D om att den egna rösten framträder bara ”nån gång” avslöjar dock att de avser exklusiva textkvaliteter som knyts till enstaka skribenter. Men originalitet behöver inte betyda att skribenten i första hand är mottagarmedveten eller skriver för att göra intryck på läsaren. Det kan lika gärna handla om att skribenten är trogen mot sig själv i stället för att anpassa sig till konventionella ramar.

Pulls (2019) visar hur mantrat om den egna röstens betydelse går igen i decennier av handböcker i skönlitterärt skrivande. Bakom betoningen av det egna skönjer hon seglivade, romantiska författarideal, men i sin analys kan hon också visa hur det egna i vissa fall framstår som en oproblematiserad utgångspunkt för skrivandet medan det i andra fall snarare är ett resultat av det, således något som skapas först i och genom texten. I lärardiskussionerna uttrycks företrädesvis den förstnämnda hållningen, idén om den egna rösten som något som föregår skrivandet.

Lärare E poängterar de verkligt starka texternas exklusivitet: ”ska du ha en bra text så ska du ju nog ha väldigt fräsch vinkel d- du ska

i- om du har 31 i en klass e de klart att de e dom som sticker ut som man minns.” Att det unika kan premieras som ett kvalitetskriterium implicerar att merparten av essäproven utgörs av en mer anonym textmassa, där sådant som språklig korrekthet eller genremedvetenhet inte räcker för att profilera texten. Den begeistring lärarna i studien visar för essäprov med unik karaktär ska också förstås mot bakgrund av den kontext där texterna läses och bedöms. Lärare E ger exempel på en arbetsbörda som modersmållärare på gymnasiet kan digna under: ”förra perioden hade jag alltså ... fyra kurser vi- ja räknade jag bedömde 224 tror ja de va ... skriftliga texter å 98 muntliga ... efter de e man ganska död.” Det framgår inte hur många av de 224 skriftliga texterna som var essäprov, men det är förståeligt om det under sådana omständigheter bara är de texter ”som sticker ut” (E) som luttrade lärare minns efteråt.

Också lärare F betonar att ”nån slags egen infallsvinkel” är viktig om skrivuppgiften är materialbaserad, det vill säga med bifogade texter att förhålla sig till. I faktaframställningar i andra ämnen räcker det med att leverera ett sakligt faktainnehåll, medan skribenter i essäprovet kan och också förväntas ”skriva in sej själv” (F). Vad allt som innefattas i uttrycket ”skriva in sej själv” är vanskligt att avgöra, men det bygger antagligen på en föreställning om att skribenten ger texten en individuell prägel genom att låta egna tankar och åsikter ta plats.

Ett annat sätt att odla originalitet ges i tolkningen av uppgiften om skribenten ”kanske överraskar lite i förhållande till uppgiftsformuleringen ... öh men överraskar på ett bra sätt alltså” (F). Men det kan finnas fallgröpar. Vad som räknas som överraskande i *positiv* bemärkelse hänger till syvende och sist på censorernas uppfattning om vad som är en rimlig uppgiftstolkning. Att denna inte alltid är identisk med lärarnas uppfattning framgår av diskussionen i följande exempel (6.9):

Exempel 6.9:

G: de va ju den här uppgiften om en resa ... som betyder mycket för mig eller nånting å då hade en del skrivit om nånting helt annat än en rikti resa (skratt) å då fick dom ganska dåligt i provvitsord ... int funkar de ju alltid
F: men där minns ja nog att vi hade hårda diskussioner om de att fanns den möjligheten då också sku man tolka de metaforiskt [eller e resan en resa e de nå annat
E: [å varför sku man int
F: varför sku man int ja
E: men de fick man ju då int för att då drar man en gräns plötsligt hos censorerna som int vi kan va medvetna om å de tycker ja e lite ... knepigt

(III, 31.50–32.29)

Den examensuppgift som lärarna refererar till är uppgift 6 från essäprovet våren 2014 där det ges två rubrikalternativ: ”På den resan fann jag mig själv” eller ”På den resan förlorade jag mig själv” (Studentexamensnämnden 2014: 2). I uppgiftshäftet är båda alternativen tryckta med fet stil, vilket innebär att skribenten inte har möjlighet att formulera en egen rubrik för sin text, men hen är inte heller bunden av någon tilläggsinstruktion eller något bakgrundsmaterial som måste beaktas. Ställd inför en sådan öppen uppgift har en ambitiös skribent chansen att verkligen sticka ut. Det räcker dock inte med bara kreativitet och experimentlusta för att lyckas med ett sådant företag. Det som framför allt krävs är god omdömesförmåga och en känsla för de ramar som den institutionella kontexten trots allt sätter.

I en delstudie i det norska KAL-projektet granskar Anderson och Hertzberg (2005) examenstexter från årskurs 9 där eleverna på olika sätt utmanar det skolska normsystemet genom val av språk, stil, innehåll eller genre. ”Gambling med kontrakten” har de som talande underrubrik när de ser på texter där skribenten gör annat av uppgiften än det som förväntas i en examen, men de konstaterar att starka skribenter som gör medvetna val kan lyckas. De antar att de elever som i examenssituationen gör sådana kreativa val ”også tidigare er blitt møtt med anerkjennelse når det [sic] har skrevet slike tekster” (Anderson & Hertzberg 2005: 300). Det oförutsägbara i studentexamen är emellertid att det med tanke på censorns slutbedömning inte spelar någon roll vilken respons en skribent tidigare fått för sina texter av sin modersmåls lärare.

Den aktuella diskussionen om hur fria händer en skribent egentligen har att tolka en uppgift illustrerar ur lärarsynvinkel, förutom ett bedömningsdilemma, även en helt annan sida av lärarskapet, nämligen den kontinuerliga skrivdidaktiska kunskapsbildningen. När fokusgruppsintervjun gjordes hösten 2017 var exemplet som lärare E, F och G diskuterar redan tre och ett halvt år gammalt, men ändå högst relevant för dem. Att lärare E säger att censorerna dragit en gräns som lärarna inte kan vara medvetna om är ett belägg för en uppfattning bland lärare att det föreligger en tyst kunskap om essäprovet som lärarna inte riktigt har tillgång till. I den kontexten framstår lärarnas försök att ständigt kalibrera sin bedömning med de implicita normer som Studentexamensnämndens censorer tillämpar som ett snart sagt livslångt fortbildningsprojekt.

6.4.5 Mottagarmedvetenhet

Den av de skribentrelaterade kategorierna som är lättast att avgränsa mot de andra är mottagarmedvetenhet. Också i lärarnas återkommande omnämmanden av den egna röstens betydelse finns visserligen en komponent som har med textens tilltal att göra, men det som lärarna främst värdesätter när perspektivet är mottagarmedvetenhet är att skribenten aktivt anpassar texten till en tänkt mottagare och uppvisar en vilja att kommunicera ett budskap. På den enklaste nivån uttrycker lärarna det som att skribenten ”ska ha nånting att säga” (B), måste ”ha nåt att komma me” (A). Förutom att ha innehållsmässig substans gäller det för den som vill skriva ett starkt essäprov att få läsaren att känna att texten är angelägen, att ”via din ... text argumentera alltså bygga upp- övertyga läsaren om att- om de här att de- (ohörbart) trovärdigt” (B). Motsatsen är då de svaga skribenterna som inte tänker på att ”texten ska landa hos en läsare å att läsaren också ska begripa va ja håller på med å ... å bli intresserad” (E). Lärare E karakteriserar insikten om ”att du skriver för en mottagare” som en mognadsfråga snarare än en teknisk färdighet. Mottagarmedvetenheten blir för lärare E också nyckeln till den goda texten – ”nog e de ju när du lyckats ... öppna nåt intresse eller nåt engagemang hos den du kommuni- hos den som ska läsa de som de blir bra”. Då är steget heller inte långt till att tala om ”läsarvänliga texter” (E) och att i

anslutning till en formulering i de tidigare bedömningskriterierna för provet slå fast att det är ”ett ideal med essäerna att de ska vara en läsoplevelse” (E). Avsaknaden av ett läsarperspektiv riskerar dock att diskvalificera vissa av de personliga essäproven från höga vitsord om de uppfattas som alltför privata, ”de ska vara en upplevelse för läsaren ... inte bara va ja personligen ha erfart” (E).

6.5 Essäteoretiska perspektiv på lärarnas föreställningar om essäprovet

Särskilt i början av fokusgruppsintervjuerna, när lärarna ombeds försöka ringa in essäprovet som genre, tangeras frågan om essäprovets relation till essän som litterär genre. ”Essäprovet i modersmål e ju nånting helt annat än va en essä e annars”, konstaterar lärare B och flera av de andra lärarna markerar också att det är fråga om olika genrer. Det som inte klart framgår är om de delar samma föreställning om vad som i så fall karakteriserar en ”riktig” essä, den genre de upplever att uppgifterna i essäprovet *inte* inbjuder skribenterna att skriva i. Några få uttalanden om essän som genre finns dock i intervjumaterialet. På en direkt fråga (exempel 6.10) resonerar lärare A och B på följande sätt:

Exempel 6.10:

AW: Hur sku de se ut om de sku vara essäistiskt då? ... Hur sku den texten se ut? ...

A: jaa ...

B: nå kanske mera just en- en de här- ... alltså de som man vanligtvis tänker me essä att den e mera ... vetenskaplig bildad allmänbildad man för ett allmängiltigt resonemang diskuterar [me

A: [mm

B: sej själv fördelar å nackdelar å de e mera så här fil- lite kanske filosofiskt [vetenskapligt

A: [ja man tar

A: upp de till nån sorts [allmänmänsklig

B: [ja

A: nivå å överlag testar en tanke på nåt sätt

(I, 11.49–12.30)

I replikskiftet i exempel 6.10 framträder både det som von Platen (1987) i sin grovkategorisering av genren kallar lärda och fria essäer,

där de lärda står för essäer med vetenskapliga anspråk (t.ex. i humanistiska ämnen som litteraturhistoria och historia) och de fria för en till ämnesval och stil mycket mer heterogen – och personlig – essätyp. När lärare E sedan talar om essän som ”en så ... omfattande å stor å krävande genre” att det inte är något som kan förväntas i essäprovet i studentexamen förefaller det vara den lärda essän som åsyftas, precis som när lärare F i följande exempel (6.11) jämför den konkreta examenskontexten med de förutsättningar riktiga essäister har för sitt skrivande:

Exempel 6.11:

F:nej inte- inte under begränsad [tid

E: [nej

F:i ett slutet rum så öh å med ett begränsat tillgång till material så så e de ju inte ... inte vad jag uppfattar som- öh de e inte så man skriver essä men att de kan ju va ett mycke långt projekt å med många i- många tankar å ... å man använder material också på ett helt annat sätt där så

(III, 7.19–7.48)

Lärarna förknippar essän med så höga kvalitetskrav att genren i praktiken är utom räckhåll för de studerande på gymnasiet som ska skriva essäprov. Men uppfattningen om essän som en exklusiv genre återfinns också utanför skolkontexten. När Tønnesson (2012: 49), inspirerad av Bourdieu, för in olika sakprosa-genrer i ett koordinatsystem placerar han essäsamlingar längst ut i det fält som representerar mycket kulturellt och ekonomiskt kapital. Det finns även en litteraturhistorisk tradition där kvalitet på ett mer eller mindre uttalat normativt sätt integreras i genredefinitionen av essän (t.ex. Johannesen 2012). Spår av en sådan syn uttrycks i *Bokskogen*, en lärobok i litteraturhistoria för de obligatoriska kurserna i modersmål och litteratur enligt gymnasieläroplanen från 2003: ”Det är en genre med hög prestige och somliga hävdar att den har ett inbyggt kvalitetskrav: en dålig essä är en logisk omöjlighet, eftersom en tråkig och banal text helt enkelt inte är en essä” (Ritamäki-Johansson et al. 2006: 120).

Det intressanta är emellertid att samtidigt som lärarna inte ser någon närmare koppling mellan essäprovet och essän som genre uttrycker de i sina karakteriseringar av starka essäprov sådant som

också skulle kunna vara relevanta kvalitetskriterier för texter i skönlitterära genrer – inklusive essän. De skribentrelaterade kategorier som tillskrivs de starka essäproven har således uppenbara likheter med sådant som nämns i litteraturvetenskapliga beskrivningar av essän som genre. Adorno (2013 [1958]) ser den mångtydiga, kätterska essän som ett ideal, vilket till exempel kan jämföras med de essäprov där skribenten utmanar det förväntade genom djärva uppgiftstolkningar. Good (1988) tar fasta på den estetiska formens betydelse, något som lärarna tangerar när de förutsätter mer än bara ett sakligt faktainnehåll av starka essäprov. Atkins (2005) betonar å sin sida reflektion över erfarenhet som essäistikens kärna, vilket är helt i linje med lärarnas framhävande av den egna röstens betydelse, att kunna gå från konkret till abstrakt och helt enkelt ”skriva in sej själv” (F) i texten.

Litteraturvetenskapliga beskrivningar av essän som genre lyfter således fram flera drag som är relevanta i essäprovskontexten. Men de misstror möjligheten att med en enda, generell definition fånga hela genren (t.ex. Chadbourne 1983; Müller 2017). Eller, som Hardison (1989: 11) uttrycker det: ”Of all literary forms the essay most successfully resists the effort to pin it down”. Att det inte finns en heltäckande standarddefinition på essän som litterär genre bidrar rimligen till att det är utmanande för lärarna i studien att redogöra för hur det genremässigt svärdefinierade essäprovet förhåller sig till denna genre. Men en konstruktiv lösning på dilemmat är att som de Obaldia (1995) i stället rikta uppmärksamheten mot *det essäistiska*, och i likhet med Fowler (1982) göra en distinktion mellan essän som form och det essäistiska som modus. Om man tar essäns fader Montaigne som exempel bestod hans insats enligt de Obaldia i första hand inte av att han skapade en ny genre, essän, utan att han utvecklade det essäistiska skrivandet: ”the essay is from the start nothing other than the embodiment or extrapolation of the essayistic” (1995: 22–23).

Utan att referera till Fowler eller de Obaldia ger Borup Jensen (2000: 10–11) i en relativt detaljerad lista på sju punkter ett ”[s]ignalement af essayet”, vilken i mångt och mycket är en pedagogisk tillämpning av tanken på det essäistiska som modus. I listan inkluderas aspekter som essäns stil och essäistens förhållande till sitt

ämne och sin publik, liksom andra karakteristika som återkommer i beskrivningarna av genren: det koncentrerade prosaformatet, det personliga greppet, processkaraktären, det dialogiska och förhållandet mellan tänkande och språk. Inte minst betoningen på essäistens lekmanaperspektiv på sitt ämne är pedagogiskt användbar.

6.6 Sammanfattning och diskussion

De fokusgruppsintervjuer som studien bygger på har dokumenterat modersmåslärares föreställningar om den form av uppsatsskrivning i studentexamen som under perioden 2007–2018 benämndes essäprov. Av de tre forskningsfrågorna berörde den första lärarnas beskrivning av essäprovet som genre. Analysen av intervjuerna visar att det är en utmanande uppgift för lärarna att identifiera essäprovet i termer av skolexterna genrer. Essäprovet framstår därmed som en skolintern genre, det vill säga *skolsk*, för att använda Berges (1988) begrepp. Den andra forskningsfrågan om vad som enligt lärarna karakteriserar de starka essäproven visar att både text- och skribentrelaterade kategorier har betydelse. På lokal och global textnivå förväntas ett starkt essäprov vara språkligt normenligt och uppvisa global textkontroll i form av adekvat genreval, god disposition och fungerande stil. Större vikt lägger lärarna dock vid de skribentrelaterade kategorierna tankeskärpa, originalitet och mottagarmedvetenhet, vilka på ett avgörande sätt skiljer de starka essäproven från resten. I den tredje forskningsfrågan speglas karakteriseringarna av essäproven mot litteraturvetenskaplig essäteori, och jämförelsen visar att många av de drag som enligt modersmåslärarna utmärker starka essäprov också återfinns i beskrivningar av essäer – och i det som i en bredare bemärkelse identifieras som essäistiskt. Slutsatsen av studien är i det avseendet att det skrivdidaktiskt sett skulle kunna vara fruktbarare att i undervisningen ta fasta på det essäistiska som modus än på essän som form för att utveckla de studerandes skrivande.

Gränserna mellan de fem text- och skribentrelaterade kategorierna i lärarkarakteriseringarna av de starka essäproven är flytande. Men i fokusgruppsintervjuerna går det att urskilja en hierarki mellan dem. De textrelaterade kategorierna utgör en nödvändig bas i ett starkt essäprov: språket ska vara normenligt och genre, disposition



Figur 6.1. De textrelaterade kategorierna som bas och de skribentrelaterade kategorierna som kärna i starka essäprov.

och stil ska fungera. Det är ändå de skribentrelaterade kategorierna tankeskärpa, originalitet och mottagarmedvetenhet som framstår som de avgörande kvalitetskriterierna. I figur 6.1 illustreras detta genom att de skribentrelaterade kategorierna placerats i centrum, med de textrelaterade som bas.

Till skrivandets komplexa natur hör att alla delområden är sammanlänkade. De fem kategorierna i modellen är beroende av varandra. Språklig normenlighet krävs för att de andra kategorierna ska kunna fungera, tankeskärpa behövs för att originaliteten och mottagarmedvetenheten ska kunna förverkligas och så vidare. I lärarnas samtal om essäprovet framstår de starka essäproven som prototypiska för genren. På motsvarande sätt kan man se de skribentrelaterade kategorierna som prototypiska för starka essäprov, och därmed blir det angeläget att granska vilka skrivdidaktiska implikationer detta kan ha.

Att lärarna ger de skribentrelaterade kategorierna en sådan tyngd kan vara en delförklaring till att lärare och censorer ibland bedömer texter olika – vid sidan om det faktum att externa bedömare tenderar att vara strängare än skribentens egen lärare (Östlund-Stjärnegårdh 2002: 63). I sin analys av skriftliga kommentarer som modersmåls censorer gör i de texter de bedömer konstaterar Stolt (2016: 134) att de ”inte uttrycker emotionella värderingar kring abiturienten som person”. Censorer läser enskilda essäprov, medan lärare dessutom känner skribenten och hela den skriftpraktikkontext som texten är en del av. När lärarna i studien försvarar skribenter och sin egen bedömning av essäprov betyder det dock inte att de konsekvent står på skribenternas sida. Tvärtom hinner de i fokusgruppsamtalen rikta hård kritik mot dem som inte lever upp till exempelvis språkliga normer.

Det uttalade temat för intervjuerna var essäprovet och det är därför naturligt att fokus kom att ligga dels på aspekter relaterade till den institutionella ramen som studentexamensuppgiften och bedömningen, dels på de texter som de studerande skriver. I båda fallen är det ämnen som lärarna har mycket att berätta om, men tyngdpunkten kom således att ligga på det som är utgångsläget *före* skrivandet – skribentens individuella förutsättningar, studentexamen och skolkontexten – och det som sker *efter*, det vill säga bedömningen. Däremot förblev själva skrivandet i hög grad osynligt, likaså lärarnas skrivundervisning. Den angelägna skrivdidaktiska fråga som framför allt väcks är därför *hur* lärarna utformar sin undervisning för att deras studerande ska kunna nå de höga mål som de målar upp i sina beskrivningar av de starka essäproven. Eller, för att ställa frågan på ett annat sätt: Är de starka essäproven ett resultat av en framgångsrik skrivundervisning eller handlar det om att de starka skribenterna skriver så bra som de gör *oberoende* av hur undervisningen sett ut?

Ivanič (2004) konstaterar att en av de faktorer som skiljer de olika diskurserna om skrivande från varandra är synen på om det är genom explicit eller implicit skrivundervisning som skribenten bäst utvecklar sitt skrivande. De kvalitetsuppfattningar om essäprovet som framträder i lärarsamtalen kan relateras till flera av de diskurser om skrivande som beskrivs av Ivanič (2004). När det gäller de verkligt svaga essäproven gör de många språkliga bristerna att lärar-

diskussionen rör sig inom färdighetsdiskursen. De starka essäproven har däremot både språkliga och innehållsmässiga kvaliteter som bidrar till att diskussionen kan hänföras dels till kreativitetsdiskursen, dels till diskursen om sociala praktiker. Kreativitetsdiskursen betonar det personliga uttrycket, något som framhävs när lärarna i studien värdesätter originalitet och egen röst i essäproven. Till diskursen om sociala praktiker kan räknas den vikt som lärarna lägger vid ett tydligt mottagarmedvetet skrivande. Däremot verkar genrediskursen vara mer problematisk att implementera i en diskussion om essäprovet på grund av de otydliga – och även motstridiga – genrekraven.

Medan de textrelaterade kategorierna i studien har en mer normativ profil – och därmed är bättre lämpade för explicit undervisning – har de skribentrelaterade kategorierna en annan karaktär. Hos Ivanič (2004) kopplas kreativitetsdiskursen till implicit undervisning. Detta gäller även diskursen om sociala praktiker: ”they [people] learn implicitly by participating in socially situated literacy events which fulfil social goals which are relevant and meaningful to them” (Ivanič 2004: 235). Den intrikata följdfrågan blir då huruvida det skolska essäprovet kan sägas erbjuda ett sådant funktionellt sammanhang som befrämjar skrivutvecklingen hos de studerande.

Medan Ivanič (2004) erbjuder en generell modell för föreställningar om skrivande har Winzell (2016; 2018) ett skolspecifikt perspektiv på svensklärares skrivdidaktiska kunskapsbildning. Utgående från intervjuer med blivande och verksamma lärare om deras syn på skrivande och skrivundervisning urskiljer hon tre diskurser som fokuserar på olika nivåer i elevens text. Bland studerande i början av svenskläraryrket dominerar en *korrektionsdiskurs* där det viktiga är korrekthet på lokal textnivå. I *konstruktionsdiskursen* betonas textens uppbyggnad och struktur. Den tredje versionen benämner Winzell *kommunikationsdiskurs* och där är det frågor om mottagare, syfte och kontext på en global textnivå som dominerar. De verksamma lärarna i hennes undersökning – vilka således hunnit få några års erfarenhet av praktiskt arbete med elevtexter – kännetecknas av en mer balanserad syn på de olika diskurserna, det vill säga en förmåga att se på texterna på både lokal, mellanliggande och global nivå. Denna kommunikationsdiskurs med en nyanserad och mångfasetterad syn på skrivande som beaktar alla textnivåer kan

också sägas vara rikt representerad i det finlandssvenska materialet i denna studie.

I det intervjumaterial som studien bygger på är det enkelt för den kritiskt lagda att finna belägg för att modersmållärare har bristfälliga insikter i allt från bedömningsföreskrifterna för studentexamensprov till skrivdidaktisk forskning. Att deltagarna till exempel i betydande utsträckning använder ett vardagsspråk snarare än etablerat fackspråk för att tala om skrivande kan dock åtminstone delvis hänföras till kontexten – det rör sig om diskussioner med deltagare som känner varandra och spontant förstår samtalsämnet utan uttömmande förklaringar. Om dessa muntliga utsagor ur en samtalskontext relateras till forskning framstår lärarna lätt som mindre professionella än de är. Fastän skrivforskning bidragit med många insikter om gymnasiet skriftpraktik – inklusive det som har med studentexamen att göra – måste vi komma ihåg att lärare med lång erfarenhet av dagligt arbete med skrivhandledning och textbedömning *också* är experter på området. Det finns därför all anledning att betona att skrivforskare och skrivdidaktiker har minst lika stor orsak att lyssna på lärarnas röster som lärarna har att ta del av skrivforskning och de didaktiska implikationer den kan bidra med.

Eftersom det empiriska materialet för studien består av intervjuer med endast sju lärare är det inte möjligt att dra allmängiltiga slutsatser om hur finlandssvenska modersmållärare på gymnasiet ser på essäprovet. Med den utgångspunkten gäller det att vara medveten om att det är enskilda lärarröster som kommit till tals. Icke desto mindre representerar lärarna i undersökningen sammanlagt över hundra års erfarenhet av modersmålsundervisning på gymnasiet. Värt att notera är även den samstämmighet som präglar samtalen. Fastän de tre fokusgruppsintervjuerna tar något olika riktning är helhetsbilden tydlig: lärarna i studien tillhör i sin syn på essäprovet samma diskursgemenskap.

De tre gymnasierna som lärarna kommer från är belägna i olika regioner men kan inte sägas representera all den variation som föreligger i Svenskfinland vad beträffar skolornas storlek, miljö (urban eller rural), antagningskrav, de studerandes språkliga bakgrund och så vidare. Trots att de finlandssvenska gymnasierna självfallet har individuella särdrag och utgångslägen är olikheterna här ändå av

sekundär betydelse i jämförelse med det gemensamma: det är samma läroplansgrunder som gäller för alla skolor och samma studentexamen som lärarna har att förhålla sig till. En möjlig nackdel med de homogena fokusgrupperna i undersökningen är att underförstådda självklarheter inte nödvändigtvis verbaliserats i diskussionerna mellan modersmållärarkolleger som umgås dagligen. För att organisera större och något mer heterogena grupper borde lärare från flera olika skolor ha samlats till intervjuer, något som också hade gjort att den rekommenderade fokusgruppsstorleken på fyra till sex personer uppnåtts (Wibeck 2000: 50). Förutom de praktiska utmaningarna med att lyckas samla lärare från flera skolor skulle detta dock ha kunnat innebära en risk för mindre öppenhet i diskussionen och framför allt gett de enskilda deltagarna mindre utrymme att framföra sina tankar och åsikter.

Det finns ett flertal ämnen i anslutning till provet i modersmålet som vore betjänta av fortsatt forskning. Lärarna i denna studie samtalar på ett generellt plan om essäprov, men genom att låta diskussionen utgå från provföreskrifterna eller autentiska texter skulle man troligen kunna synliggöra andra relevanta aspekter. En annan angelägen infallsvinkel är att granska den skrivdidaktiska kunskapsbildningen hos gymnasimodersmållärare i ett större perspektiv (jfr Winzell 2018). Ett möjligt tredje forskningsspår är att undersöka hur lärare och studerande samtalar om skrivande. Hur ser skrivundervisningen ut i finlandssvenska gymnasieklassrum och hur påverkas den av studentexamen?

ANNA MARIA GUSTAFSSON & JANNIKA LASSUS

Ordförrådet i starka och svaga essäprovssvar

Ett essäprovssvar i modersmålet bedöms utifrån flera olika kriterier såsom ordval, perspektiv, innehåll och textens längd. I det här kapitlet undersöker vi ordförrådet i svaga och starka essäprovssvar, och relaterar ordförrådet till bedömningen. Den slutliga bedömningen är ett resultat av summan av många olika faktorer där alla skrivdiskurser eller diskurskompetenser (Ivanič 2004) vägs in i bedömningen. Generellt sett kan man ändå säga att ett utmärkt svar är ett svar där innehållet är intressant och engagerande, där perspektivet är väl övervägt med beaktande av rubriken och ämnet, och där språket stöder förmedlingen av innehållet och fungerar som ett smidigt verktyg för överföringen av tankar och reflektioner. Med hjälp av ett gott språk flyter texten obehindrat utan att läsaren tvingas stanna upp på grund av felaktiga grammatiska konstruktioner eller haltande ordval. I bästa fall bidrar en god språkbehandling till att läsningen blir en lustfylld upplevelse där innehållet når läsaren utan hinder på vägen. Med andra ord utgör de ordval som skribenten använder i sin essä en grundval för bedömningen.

Det står utom tvivel att analyser av lexikala val och ordfrekvenser har mycket att ge språkforskningen, även då det gäller gymnasisters texter (se t.ex. Hultman & Westman 1977). Det finns tydliga skillnader i förekomsten av olika ord mellan texter skrivna i olika tidsperioder och för olika syften (se Lassus 2010: 93, för en sammanställning av frekventa ord i några av Språkbankens korpusar).

En del formord och vissa frekventa verb återkommer bland de vanligaste orden i flera olika texter, men också bland dem kan vissa skillnader finnas. En text som är rik på subjunktioner antyder en större syntaktisk komplexitet, det vill säga fler bisatser. Forskningen visar alltså att ordförrådet i en text varierar beroende på kommunikationssituationen.

Den här undersökningen har sin utgångspunkt i tendenser i studentprovsvaren som censorer har noterat och diskuterat mycket. Den ena av oss, Anna Maria Gustafsson, har tidigare verkat som censor, och vi har båda tidigare medverkat i konstruktionen av modersmålsprovet vid Studentexamensnämnden. Censorer läser studentprovssvar från hela landet, från stora och små skolor, från städer och från kommuner i mer rural miljö. De ser hela spektret av hur de finlandssvenska abiturienterna skriver, och de konstaterar gång på gång att skillnaderna i språkbruket är stora. Censorerna får ta del av fantastiskt välformulerade provsvar som visar upp ett levande, idiomatiskt språkbruk och ett till synes aldrig sinande ordförråd och en språklig kreativitet som vittnar om en känsla av språklig trygghet och som visar att skribenten känner sig hemma i sitt språk och använder språket, modersmålet, ändamålsenligt och fullt ut.

Men censorerna ser också den andra ytterligheten. De får ta del av provsvar som vittnar om att skribentens ordförråd är begränsat, att språket inte räcker till för att uttrycka de iakttagelser, tankar och slutsatser skribenten uppenbarligen skulle vilja ge uttryck för, där språket, i stället för ett medel för uttryck, snarare verkar bli ett hinder för kommunikationen. Det är inget överraskande i sig att variationen är så stor, med tanke på att de språkliga förhållandena som utgör vardagen för de finlandssvenska eleverna är så heterogen. Den språkliga närmiljön ser olika ut och varierar stort dels regionalt, dels individuellt.

I gymnasieundervisningen ställer denna variation förstås eleverna i olika position och modersmåls lärarna – men också de övriga ämneslärarna – inför olika typer av utmaningar. Under gymnasietiden ska elevernas förråd av ämnesspecifika fackuttryck byggas upp och termer läras in. Språket ska utvecklas och bli ett verktyg för fortsatta akademiska studier, ett hjälpmedel för avancerad kommunikation både när det gäller att läsa och producera texter på svenska.

I klassrummen i gymnasiet ligger inte fokus på utvecklingen av det allmänna ordförrådet i första hand, utan det mer eller mindre förutsätts att eleverna när de inleder sina gymnasiestudier har ett gott språk som bidrar till och stöder inlärnigen av ny kunskap. Det kunskapsinnehåll som gymnasieeleverna ska ta in under sin gymnasietid förutsätter självklart ett brett ordförråd. Termer kan läras in, uttryck kan snappas upp, men grunden måste finnas där från första början. Att elevernas ordförråd är så olika försätter dem i helt olika positioner i klassrummet och mycket hänger på i vilken grad eleverna själva jobbar med sitt språk under gymnasietiden. Mycket kan göras i skolan, men det som sker på fritiden utanför klassrummet är också av stor betydelse. Eleverna exponeras och exponerar sig olika mycket för svenskan utanför skolan. Vägen till en stark svenska och ett rikt och varierat ordförråd handlar i hög grad också om hur mycket ungdomarna läser fack- och skönlitteratur på svenska, konsumerar svenskspråkiga medier och deltar i olika aktiviteter på svenska antingen i det verkliga livet eller på nätet. En rapport visar att svenskspråkiga unga visserligen använder mycket svenska på fritiden men också mycket engelska, och att deras läsning och övriga mediekonsumtion i hög grad skiljer sig från äldre generationers (Stenberg-Sirén 2020).

7.1 Tidigare forskning om gymnasister som skribenter

Det finländska gymnasiet fokuserar på teoretisk kunskap. Till skillnad från Sverige finns det inga praktiska linjer eller program. De som vill få en praktisk utbildning söker inte efter den grundläggande utbildningen till ett gymnasium utan till en yrkesutbildning. I *Grunderna för gymnasiet läroplan* (Utbildningsstyrelsen 2015) beskrivs de obligatoriska och frivilliga läroämnena och de lärokurser och kurser som ges inom dem. Modersmålet (svenska i svenskspråkiga gymnasier och finska i finskspråkiga gymnasier) är ett obligatoriskt läroämne och det är också det enda obligatoriska provet i studentexamen. Alla studenter avlägger provet i modersmålet och därmed ger en analys av modersmålsprovets texter en bild av hur gymnasieutbildade ungdomar som är kring 18 år skriver.

En större kvantitativ studie av gymnasisters texter gjordes i Sverige av Tor G. Hultman och Margareta Westman inom projektet Skrivsyntax på 1970-talet. Undersökningen som publicerades år 1977 i boken *Gymnasistsvenska* omfattar ett urval texter som skrevs år 1970 i samband med det centrala provet i svenska (Hultman & Westman 1977: 20) och omfattar 88 757 löpord (ibid.: 52). Undersökningens lexikala analys är betydligt mer detaljerad än föreliggande undersökning, men vi ser det som motiverat att jämföra våra fynd mot Hultman och Westmans resultat.

Ett mer kvalitativt sätt att närma sig svenska gymnasisters texter återfinns hos Catharina Nyström (2000) vars doktorsavhandling fokuserar på genre och textstruktur snarare än på syntaktiska och lexikala drag. Materialet består av provsvar i de nationella proven 1996–1997 och av andra texter som gymnasisterna skrev i skolan under år 1996. Skribenterna går på både praktiska och teoretiska linjer. Inom svenskämnet skriver gymnasisterna oftast berättande och diskuterande texter. Sättet att skapa sammanhang i text, textbindningen, varierar mellan berättande (narrativa) och diskursiva texter. Som genrebeteckningar används till exempel recension, rapport, debattartikel eller öppet brev, medan undersökningen visar att uppsatsgenren också finns i skribenternas medvetande. Skribenterna i de mer teoretiskt orienterade studieförberedande programmen inom naturvetenskap och samhällsvetenskap skriver på ett annat sätt än skribenterna i de mer praktiska yrkesförberedande programmen. Texterna i den studieförberedande gruppen är i medeltal längre och skribenterna i de olika programmen väljer också olika provuppgifter (Nyström 2000, spec. kap. 6 och 7).

Både Hultman och Westman och Nyström använder ovix-måttet, ordvariationsindex, för att jämföra de olika texterna och grupperna av texter mot varandra. Wengelin (2017) använder förutom ordvariationsberäkningar, som hon kallar mått på lexikal diversitet, även mått på lexikal densitet och frekvensbandsanalys. På webbplatsen www.lix.se går det att mata in text och få fram ordvariationsmåttet TTR (type/token ratio) och ovix (ordvariationsindex). Dessutom ger sidan ett läsbarhetsindex och relaterar det till andra typer av texter.

Ett flertal finlandssvenska gymnasiestuderande är två- eller flerspråkiga, beroende på hur begreppen definieras. För en del av

dem kan en dialekt vara det första språket, standardsvenskan det andra språket, och sedan kommer finskan och engelskan som mer eller mindre främmande språk (se Stenberg-Sirén 2020). För andra finns det två jämnstarka språk hemma, till exempel svenska och finska. När vi analyserar texter som finlandssvenskar skrivit är det därför relevant att också beakta forskning som gjorts inom forskningsområdet svenska som andraspråk. Ingegerd Enström (2004) beskriver vilka utmaningar avancerade inlärare har när det gäller ordförrådet, Åke Viberg (2004) ser närmare speciellt på användningen av verb. Materialet för undersökningarna och åldersgrupperna är olika dem som gäller för vår undersökning, men där det är motiverat kommer vi att dra paralleller till andraspråksforskningen.

7.2 Studentexamenskontexten

I de tidigare omnämnda bedömningskriterierna för essäprovet som ingår i *Föreskrifter för provet i modersmålet 9.2.2017* (Studentexamensnämnden 2017a), anges fem olika kategorier som ska beaktas vid bedömningen. Dessa är: ”Kontakt med uppgiften”, ”Innehåll”, ”Disposition”, ”Användning av källtexten”, ”Språk och stil” samt ”Helhetsbild av den skriftliga förmågan”. De olika bedömningskategorierna delas var för sig in i och definieras för sju olika nivåer där 0 poäng är lägst och motsvarar underkänt och 60 poäng högst och motsvarar en utmärkt prestation (10 poäng motsvarar en svag prestation, 20 poäng en försvarlig, 30 poäng en nöjaktig, 40 poäng en god och 50 poäng en mycket god prestation). I samband med de olika poängnivåerna för dessa kategorier konstateras följande:

I bedömningen av essäprovet ligger betoningen på kontakten med uppgiften, språket och stilen samt helhetsbilden av den skriftliga förmågan. I bedömningen av materialuppgifterna ligger betoningen dessutom på användningen av källtexten (Studentexamensnämnden 2017a: 8).¹

1. För en utförligare beskrivning av poängsättningen och modersmålsprovets olika skeden, se faktarutan s. 23.

Språket och stilen lyfts därmed fram som en av de avgörande faktorerna vid bedömningen av essäsvaren. För ett svagt betyg, det vill säga 10 poäng (motsvarar skolbetyget 5), konstateras följande under kriteriet ”Språk och stil”:

Det är svårt att förstå innehållet. Satsstrukturen och meningsbyggnaden uppvisar allvarliga brister. Texten visar inte på att de väsentliga normerna för allmänspråket behärskas. Ordförrådet är knappt och de stilistiska valen är misslyckade (Studentexamensnämnden 2017a: 8).

På motsvarande sätt konstateras följande för ett mycket gott svar, det vill säga 50 poäng i kriterietabellen (motsvarar skolbetyget 9):

Innehållet förmedlas väl. Satsstrukturen och meningsbyggnaden är naturlig. De allmänspråkliga normerna behärskas, även om lindriga språkfel kan förekomma. Ordförrådet är nyanserat. Stilen är sammanhållen, övertygande och anpassad till textgenren (Studentexamensnämnden 2017a: 8).

Under språkkriteriet samlas alltså allt sådant som har med sats- och meningsbyggnad, språkliga normer (som väl närmast syftar på behärskningen av skrivregler och språkliga konventioner), stil och ordförråd, det vill säga sådant som primärt förs till färdighetsdiskursen (Ivanič 2004). Det som explicit sägs om ordförrådet i bedömningskriterierna för essäproven är följande:

10 poäng, svag: ”ordförrådet är knappt”

50 poäng, mycket god: ”ordförrådet är nyanserat”

Ordförrådet är förstås endast en av många mätare på språkbehärskning, vilket också det knapphändiga omnämmandet om detta i kriterierna visar. Men med ett knappt ordförråd är det onekligen svårt att nå de högsta betygen, i alla fall i modersmålets essäprov, där eleven verkligen använder språket som ett medel för att föra ett resonemang och för att uttrycka sina tankar med ord. Därför kan man också utgå från att ett rikt ordförråd går hand i hand med ett högre betyg i essäprovssvaren, eftersom man kan anta att det är lättare för eleven att klä sina tankar i ord på ett naturligt och idiomatiskt sätt och att språket i alla fall inte utgör några hinder för detta.

7.3 Syfte

Syftet med det här kapitlet är att göra en allmän beskrivning av lexikon i essäprovssvar i modersmålet. Vi utreder frågor som: Vilka är de frekventa orden? Vilket slags ordvariation finns det? Vilka är de vanligaste verben? Till vilka betydelsefält och aktionsarter kan de föras och vilka processbetydelser kan de uttrycka? Hur använder skribenterna fasta fraser?

Vi strävar efter att kartlägga om det finns skillnader i ordanvändningen i provsvar som bedömts med olika betyg, hur stora dessa skillnader är i så fall och vilken typ av skillnader man eventuellt kan skönja. Vi jämför två olika grupper av provsvar med varandra: dels sådana som av censorerna har bedömts med 45–50 poäng, det vill säga de motsvarar omdömet *mycket god* eller ligger på gränsen mellan *god* och *mycket god* enligt kriterierna, dels sådana som av censorerna har bedömts med 10–15 poäng och därmed kategoriseras som *svag* eller gränsar till *försvarlig* i kriterietabellen. I fortsättningen kommer vi för enkelhetens skull att kalla den första gruppen essävar (45–50 poäng) för *starka essäer* och den andra gruppen (10–15 poäng) för *svaga essäer*. Vi vill studera om det går att belägga ett explicit samband mellan å ena sidan ett varierat ordförråd och ett mycket gott betyg och å andra sidan ett mera snävt ordförråd och ett svagt betyg. Avsikten är att åtminstone i någon mån också studera hur eventuella kvalitativa skillnader i ordförrådet ser ut vid en jämförelse av de olika provsvarkategorierna.

På grund av det knappa formatet för det här kapitlet har vi inte kunnat studera ordförrådet som helhet, utan gör en allmän beskrivning och begränsar oss sedan till verb. En av orsakerna till att vi har valt att studera verben är det grundläggande antagandet att det i svenskan är verbet eller predikatet som innehåller den semantiska kärnan i en sats och att verben därför är viktiga byggstenar i ordförrådet (Holmberg & Karlsson 2006). Denna tanke stöds av Viberg (2004: 202) som menar att verben driver ”den grammatiska utvecklingen framåt”. För att vi ska kunna beskriva världen omkring oss, våra erfarenheter och iakttagelser är det viktigt att vi kan uttrycka olika handlingar, processer och skeenden, och ett gott och moget språk torde därför präglas av en varierad och korrekt användning av verb.

7.4 Material och metod

Materialet för den här undersökningen består av sammanlagt 40 essäprovssvar i modersmålet svenska från våren 2008, det vill säga från en period då studentprovet i modersmålet fortfarande var indelat i ett textkompetensprov och ett essäprov. Essäprovet bestod av minst 12 uppgifter och av dessa skulle skribenten välja en (Studentexamensnämnden 2017a: 7). Uppgifterna kunde vara materialbaserade, i vissa uppgifter fanns en längre introduktion medan andra endast hade en rubrik.

I vår behandling av materialet har essäprovssvaren indelats i två lika stora grupper: den ena gruppen omfattar 20 svar från den lägre ändan av betygsskalan. Dessa är sådana som har bedömts med 5–20 poäng. I själva verket ingår endast ett enda essäprov i den här gruppen som bedömts med 20 poäng och bara tre som har bedömts med 5 poäng – de allra flesta provsvar i den här gruppen har alltså bedömts med 10 eller 15 poäng. Om dessa poäng översätts till finländska skolbetyg kan man säga att 10 poäng motsvarar skolbetyget 5 och 15 motsvarar 5 ½.

Den andra gruppen provsvar utgörs av det som vi i kapitlet kallar starka essäer. Dessa 20 provsvar är sådana som bedömts med 45 eller 50 poäng. I bedömningskriterierna klassas 50-poängssvar som mycket goda. I det finländska betygssystemet motsvarar 45 poäng skolbetyget 8 ½ och 50 poäng skolbetyget 9. I den här gruppen finns också ett provsvar som bedömts med högsta poäng, det vill säga 60 poäng, vilket motsvarar det högsta betyget 10 enligt den finländska skolbetygsskalan.

Tabell 7.1 visar hur essäprovssvaren i vårt sampel fördelar sig på de olika uppgifterna. Vi utgår här från den siffra som står på det analyserade provsvaret. De flesta har besvarat frågorna 7 och 10. I gruppen starka essäprovssvar finns även svar på fråga 4 och 11 medan det i gruppen av svaga essäprovssvar finns svar på fråga 5.

Tabell 7.1. Essäprovsvaren i samplet och vilken uppgift som besvarats

Uppgiftens nummer	Svaga essäprovssvar	Starka essäprovssvar	Innehåll
2	1	0	Urbanisering
3	1	0	Nätet som påverkningssmedel
4	0	3	Att överskrida könsroller
5	4	1	Cyborger som hot eller möjlighet
6	1	0	Naturprogram
7	5	4	Att vara ung
9	1	1	Novellanalys
10	3	4	Sparsamhet och konsumtion
11	1	4	Individens sociala ansvar
12	1	1	Parcour
13	1	2	Goda lärare
14	1	0	Analys av fotografier

De 40 essäprovsvaren har omvandlats från handskrift till datorläsbar skrift genom manuell transkription. Stavfel, felaktiga ordval med mera har överförts såsom de ursprungligen har skrivits. Därefter har filerna i txt-format analyserats av programmen MP2.2 och AntConc².

Ur de listor som frekvenskörningen resulterade i har vi plockat ut frekventa ord, formord, personliga pronomen och verb. Ordfrekvenserna presenteras i form av frekvenstabeller som kommenteras. I analysen av verb har vi sammanfört alla ordformer av samma verb under verbets grundform, verblexemet. I frekvenslistorna ingår med andra ord till exempel samtliga förekomster av *vara*, *är*, *var* och *varit* under verblexemet *vara* osv. (Metoden är densamma som i Lassus & Forsskåhl 2020.) Detta har gjorts för varje enskilt provsvar och på detta sätt har vi skapat frekvenslistor över samtliga verb i provsvaren. Dessa har sedan sammanslagits till listor över de mest frekventa verblexemen i svaga essäer och verblexem i starka essäer. I tabellerna anges också en procentuell andel. Andelen har uträknats genom att dividera antalet belägg med antalet ord och omvandlat resultatet till procentenheter. Andelen är alltså förekomsten i procent av alla

2. AntConc (Version 8.5.13/3.4.1M). Tokyo, Japan: Waseda University.
Tillgänglig: www.laurenceanthony.net (Anthony, Lawrence 2017).

ord. Verb förekomsterna har också relaterats till det totala antalet ord i texterna. De verb som används bara en enda gång i en essä kallar vi för engångsverb. De frekventa verben analyseras vidare utifrån kategorierna aktionsbetydelse (SAG 2)³, betydelsefält (SAG 2) och processbetydelse (Holmberg & Karlsson 2006; Karlsson 2011). Dessa analyskategorier presenteras närmare i avsnitt 7.5. Därtill har vi analyserat ordförekomster, tempusformer, s-former, lexikaliserade fraser och idiom samt valt en svag essä och en stark essä för en kvalitativ analys av verben.

7.5 Analyskategorier för verbanalysen

Vi analyserar verben i svaga och starka essäer med utgångspunkt i listor över frekventa verb, lösryckta ur sin ursprungliga kontext i essäerna. När vi gör detta är vi medvetna om att en mer textnära kvalitativ analys av de betydelser som verben med sina aktanter eller deltagare förmedlar skulle kunna ge en helt annan bild av essäerna och skribenternas hantering av svenskan.

För att inte endast visa vilka verb som är vanliga i vårt urval starka och svaga essäer kommer vi att gruppera verben i olika kategorier. Den första kategoriseringen är i aktionsarter, det vill säga tillstånd, punkthändelser och processer (SAG 2: 503–504). Den andra kategoriseringen är i betydelsefält, det vill säga om verbet kan föras till det fysiska fältet, det psykiska och sociala fältet eller det logiska fältet (ibid.: 514–516). Den tredje kategoriseringen är i processbetydelse som verben utifrån sin form kan förmedla: materiella processbetydelse, mentala processbetydelse, verbala processbetydelse och relationella processbetydelse (Holmberg & Karlsson 2006; Karlsson 2011). Vi arbetar parallellt med den traditionella grammatiktraditionen och den systemisk-funktionella grammatiktraditionen. I synnerhet för analysen av processbetydelse är arbete med listor av verb ett tveksamt tillvägagångssätt med tanke på den systemisk-funktionella grammatiktraditionens betoning på analys av språkbruk i kontext. Vi motiverar tillvägagångssättet med att en dylik parallell

3. Svenska Akademiens grammatik 1–4 (SAG).

analys vederligt inte gjorts tidigare och att den därmed kan tillföra något nytt både teoretiskt och metodiskt.

SAG identifierar fyra aktionsbetydelser: tillstånd, punkthändelser samt oavgränsade och avgränsade processer (SAG 2: 503; SAG 4: 346 ff.). Aktionsbetydelsen tillstånd anger enligt SAG att det inte sker någon förändring genom verbet och att det inte finns någon slutpunkt för skeendet (SAG 2: 503). Aktionsbetydelsen punkthändelse innebär att något sker momentant, utan utsträckning i tid, och innebär en övergång eller växling (ibid.: 503). Aktionsbetydelsen process har i sin tur en utsträckning över tid (ibid.: 504). Oavgränsade processer pågår under en längre tid utan slut, medan avgränsade processer har ett slut (SAG 4: 348–351). Eftersom vi arbetar på lexemnivå, utan omgivande kontext som eventuellt skulle kunna påverka analysen av processen som avgränsad eller oavgränsad, kommer vi endast analysera aktionsbetydelsen process utan att ta ställning till om processen är oavgränsad eller avgränsad (se ibid.: 350).

Ett verbs betydelsefält har att göra med ett ”område inom vår föreställning om verkligheten” (SAG 2: 514). Tanken är att det går att koppla ett verbs betydelse till, för det första, det fysiska fältet där verbet uttrycker befintlighet, rörelse, produktion, konsumtion, fysisk hantering, påverkan, vidröring, tillstånd samt fysiska fenomen (ibid.: 514–515). För det andra går det att koppla ett verbs betydelse till det psykiska och sociala fältet där verbet uttrycker perception, kommunikation, kognition, intention, emotion, värdering, önskan, förmåga, socialt handlande och sociala relationer (ibid.: 515–516). För det tredje går det att koppla ett verbs betydelse till det logiska fältet där ett verb uttrycker kausala relationer, likhetsrelationer, teckenrelationer, existens, kvantitet, innehav, del och helhet (ibid.: 516).

Den systemisk-funktionella grammatiken (SFG) har liknande betydelsekategorier. De tre betydelsefälten som presenteras av SAG motsvaras av de tre huvudsakliga typerna av processbetydelser som satsen kan bära i engelskan (Halliday & Matthiessen 2004: 171): materiella, mentala och relationella processer. Det fysiska fältet motsvarar materiella processbetydelser, det psykiska och sociala fältet motsvarar mentala processbetydelser och det logiska fältet motsvarar relationella processbetydelser. Inom SFG har man dock utvecklat flera grupper av processbetydelser. I den svenska SFG-traditionen räknar

man förutom med materiella, mentala och relationella processer även med verbala processer. Halliday och Matthiessen (2004: 172) identifierar sex möjliga kategorier: materiella, beteendemässiga, mentala, verbala, relationella, existentiella. I det här kapitlet används för analysen av de enskilda verbens möjliga betydelser utifrån verbformen fyra kategorier av processer: materiella, mentala, verbala, relationella.

De materiella processbetydelserna uttrycks i satser som har att göra med den fysiska världen, det vill säga med att något görs eller sker (Holmberg & Karlsson 2006: 78; Karlsson 2011: 25). De mentala processbetydelserna uttrycks i satser som har att göra med den medvetande världen och upplevelser av den (Holmberg & Karlsson 2006: 78; Karlsson 2011: 25). De verbala processbetydelserna uttrycks i satser som har att göra med kommunikation: att något sägs i den medvetande och fysiska världen (Holmberg & Karlsson 2006: 78; Karlsson 2011: 25). De relationella processbetydelserna uttrycker att något finns eller att någon har något i de abstrakta relationernas värld (Holmberg & Karlsson 2006: 78; Karlsson 2011: 25). Inom SFG är det inte vanligt att endast se på en frekvenslista med verb och utifrån den klassificera vilka processbetydelser som satserna där verben ingår uttrycker. De deltagare och omständigheter (ett slags satsdelar eller aktanter) som knyts till verbet ska vanligen också beaktas. Den analys som görs här är med andra ord något bakvänd. (Jfr Lassus 2010 där den kvalitativa analysen resulterade i listor på verb som i det analyserade materialet uttrycker olika processbetydelser.)

7.6 Materialets omfattning och kvantitativa mått

De 40 essäprovssvaren utgör en korpus som består av totalt 28 360 ord (beräknat i Antconc). Beroende på vilket av de två korpusverktygen vi har använt, Antconc eller MP2.2, varierar antalet ord något. (Vi var tvungna att använda två olika program av licensorsaker.) Nedan beskriver vi materialets omfattning och de mest frekventa orden, därefter övergår vi till verben.

De två grupperna av essäprovssvar är lika många till antalet, 20 svaga essäprov och 20 starka essäprov, men antalet ord är ändå högre i gruppen av starka essäprov. Antalet ordtyper är också fler i de starka essäproven som helhet. Antalet ord är klart lägre i de svaga

essäerna, men antalet ord varierar stort i båda grupperna. Medeltalet för antalet ord i de svaga essäerna är 561, intervallet är 318–860. Medeltalet för antalet ord i de starka essäerna är 851, intervallet är 493–1 393. Skillnaden mellan medeltalen är 290 ord. Skillnaden är inte frapperande, men den visar ändå tydligt att de skribenter som skrivit de svaga essäerna uttrycker sig knappare och kortare överlag. Den genomsnittliga textlängden i de starka essäproven är högre än i många andra texter som undersökts av till exempel Hultman och Westman (1977) och Nyström (2000).

Av tabell 7.2 framgår andra kvantitativa mått som berör de två essägrupperna. Med hjälp av beräkningar på sidan lix.se fick vi fram den genomsnittliga meningslängden, andelen långa ord, lix- och ovix-värden samt mått för lexikal densitet. Den genomsnittliga meningslängden är längre i de starka essäprovsvaren, på samma sätt som andelen långa ord är större i de starka essäerna. Läsbarhetsindexet lix uppvisar knappt någon skillnad. Båda grupperna faller inom kategorin för ”lättläst, skönlitteratur, populärtidningar” (LIX – www.lix.se).

Ovix-värdet utvecklades inom projektet Skrivsyntax (Hultman & Westman 1977: 56, även fotnot 5). Värdet relaterar textens längd till antalet olika ord. För föreliggande analys har alla svaga essäprovssvar kombinerats till en textfil och alla starka essäprovssvar har på samma sätt kombinerats till en textfil. Det är alltså en väldigt lång text som har matats in i räknaren. Ovix-värdet säger kanske ändå något om texterna. Hos Hultman och Westman (*ibid.*) hade de svagaste texterna ett ovix på i medeltal 58,7 och de starkaste 67,6. I bruksprosa varierar ovix från 61 till 71, där broschyrer har det lägsta värdet och läroböcker det högsta. En lång text som behandlar ett komplicerat ämne (som en lärobok) har ett högre ovix-värde än en kortare text. Hos Nyström (2000: 177) är ovix-värdet som lägst 48 och som högst 68. Medelvärdet är 60 respektive 64 för de olika provtexterna i hennes material. I våra grupper av starka respektive svaga essäprovssvar har de starka essäprovsvaren ovix 65 medan de svagare har ovix 62.

Tabell 7.2. Materialets omfattning och kvantitativa mått

	Svaga essäprovssvar	Starka essäprovssvar
Ordtyper	2 416	3 473
Antal ord	11 294	17 066
Antal ord/essä i medeltal	561	851
Lexikal densitet (ordtyper/antal ord)	0,214	0,204
TTR Type/token ratio*	22 %	21 %
Ordvariationsindex ovix*	62	65
lix*	35	37
Genomsnittlig meningslängd*	14	16
Andel långa ord*	20	21

*Beräkningarna har gjorts på lix.se 30.1.2019, för ovix ges kommentaren "ovix räknas ut med formeln $\log(\text{tokens})/\log(2-(\log(\text{types})/\log(\text{tokens})))$ ". Vi har förkortat beräkningarna från lix.se till närmaste heltal.

I tabell 7.2 ingår också uppgift om den lexikala densiteten eller diversiteten. Den har vi kalkylerat genom att dividera antalet unika ordformer (type, ordtyp) och antalet ord (token, ordantal) utifrån beräkningarna i Antconc (Baker et al. 2006, lexical density och type/token ratio). Den lexikala densiteten är i stort sett densamma för de två grupperna av essäprovssvar. Måttet TTR är beräknat på lix.se och är jämförbart med den lexikala densiteten. Hos Wengelin (2017) är dock den lexikala densiteten ett mått på andelen innehållsord i en text. För en sådan beräkning krävs en mer omfattande analys av orden i texterna, de ska bland annat helst vara ordklassstaggade. Vi har valt att inte gå in på en så omfattande kvantitativ analys.

Hur kan skillnaderna mellan de två grupperna av essäprovssvar tolkas? En möjlig tolkning av skillnaden i antalet ord är att för svaga skribenter begränsas textens längd åtminstone delvis på grund av att ordförrådet är knappt. Skribenten tar kanske därför inte ut svängarna mer än absolut nödvändigt. Då ordlängden också är något kortare i de svagare essäerna och meningslängden också är det, är det möjligt att skribenten helt enkelt inte förmår skriva en längre text med längre meningar. På motsvarande sätt kan man dra slutsatsen att de skribenter som har ett stort ordförråd lättare kan producera längre sammanhängande texter, att de förmår resonera mer ingående och detaljerat med längre ord och i långa meningar, och att de också där-

med kan skriva texter som når upp till högre poäng. Däremot kan långa texter också vara svaga om textlängden är ett resultat av att skribenten inte förmår komprimera och uttrycka sig koncist utan i stället skriver på tomgång och upprepar sig. Detta resonemang kan det något lägre ovix-värdet också stödja.

Det förekommer dock en del variation inom de två grupperna i fråga om texternas längd, så några entydiga slutsatser kan man inte dra här. I gruppen svaga essäer använder den elev vars text innehåller lägst antal ord endast 318 ord, medan det i samma grupp finns tre essäer där antalet ord överstiger 800. I gruppen starka essäer omfattar den essä som har minst antal ord 533 ord, medan den andra ytterligheten omfattar nästan 1 400 ord. Ytterligare tre starka essäer omfattar mer än tusen ord. Att skillnaden mellan svaga och starka essäer kan vara omkring tusen ord och till och med över är förstås i sig anmärkningsvärt och ett tydligt exempel på att essäerna kan se verkligt olika ut till sin uppbyggnad och längd. Man kan dock samtidigt konstatera att längden på texterna inte verkar ha någon direkt, eller i alla fall inte någon avgörande, inverkan på betyget, utan att det finns andra faktorer som inverkar på den slutliga bedömningen. Den kortaste svaga essän har fått högre poäng än svaga essäer med fler ord, precis som den kortaste starka essän har fått högre poäng än flera längre essäer.

7.7 Ordfrekvenser i essäerna

Det finns i allmänhet skillnader mellan genrespecifika korpusar då det gäller de vanligaste orden. Inom systemisk-funktionell lingvistik för man denna variation till begreppet register, det vill säga de språkliga val som är möjliga och sannolika i den aktuella texten (Halliday 1978; Holmberg et al. 2011). I tabell 7.3 jämförs de tio vanligaste orden i essäproven med de vanligaste orden i Hultman och Westman (1977: 69).

Tabell 7.3. De tio vanligaste orden i essäproven och i gymnasisttexterna hos Hultman och Westman (1977: 69)

Svaga essäprovssvar			Starka essäprovssvar			Hultman & Westman (1977: 69)	
antal	ord	andel	antal	ord	andel	ord	% av löpord
418	att	3,7	679	att	4,0	att	3,7
349	och	3,1	547	och	3,2	och	3,3
279	det	2,5	462	är	2,7	är	2,4
270	är	2,4	432	det	2,5	i	2,3
229	en	2,0	361	som	2,1	det	2,2
229	som	2,0	360	i	2,1	som	2,1
187	i	1,7	321	en	1,9	en	1,9
183	på	1,6	265	man	1,6	man	1,5
176	man	1,6	254	för	1,5	på	1,3
158	har	1,4	208	inte	1,2	inte	1,3

Av sammanställningen i tabell 7.3 framgår det att det i stort sett är samma ord som är vanliga i undersökningen 1977 och i essäprovsmaterialet. I gruppen starka essäer finns *för* bland de tio vanligaste orden i stället för *på* som finns både bland de svaga essäerna och i Hultman och Westman. I gruppen svaga essäer saknas *inte*; i stället ingår verbet *har* bland de tio vanligaste orden. Enligt Hultman och Westman (1977: 71) är *ha* ett verb som är typiskt för essäer med låga betyg. Men å andra sidan finns en hel del av de andra vanliga orden också i deras lista över ord som hade en koppling till låga betyg, bland annat *inte* som saknas bland de tio vanligaste orden i de svaga essäerna. Även ordfrekvenserna och ordningsföljden varierar något, men de vanligaste orden i gymnasisttexter har inte förändrats nämnvärt på cirka fyrtio år.

Tabell 7.4. De 15 vanligaste formorden i essäproven

Svaga essäprovssvar			Starka essäprovssvar		
antal	ord	andel	antal	ord	andel
418	att	3,7	679	att	4,0
349	och	3,1	547	och	3,2
279	det	2,5	432	det	2,5
229	en	2,0	361	som	2,1
229	som	2,0	360	i	2,1
187	i	1,7	321	en	1,9
183	på	1,6	254	för	1,5
156	för	1,4	208	inte	1,2
138	de	1,2	204	på	1,2
116	med	1,0	202	de	1,2
115	inte	1,0	187	om	1,1
112	av	1,0	165	av	1,0
111	om	1,0	155	med	0,9
90	till	0,8	138	den	0,8
85	den	0,8	117	till	0,7

Det är även intressant att se på de vanligaste formorden. En del av orden utgörs av obestämda och bestämda artiklar (t.ex. *det*, *en*, *den*). Det finns inga frekvenskillnader mellan svaga och starka essäer för dessa ord. En annan stor grupp är prepositionerna (*i*, *på*, *för*, *av*, *med*, *till*). I de svaga essäerna är *på* vanligare än i de starka, medan det i de starka essäerna används mera *i*. Satsadverbet *inte* har också tagits med bland formorden och det är något mer frekvent i de starka essäerna. Bland formorden finns konjunktioner (*och*) samt ord som möjligen skulle kunna fungera som bisatsinledare (*att*, *som*, *om*). Dessa ord kan ge en antydning om texternas syntaktiska komplexitet, det vill säga i hur stor utsträckning bisatser förekommer. Samtidigt kan inga för långt gående slutsatser dras eftersom *om* också kan användas som verbpartikel. Konjunktionen *och* samt de möjliga bisatsinledarna *att*, *som* och *om* är alla mer frekventa i de starka essäerna, men skillnaden är rätt liten.

Bruket av pronomen med personreferens varierar i texter. I texter med en tydlig läsorientering, såsom brev och myndighetsinformation, används ofta *du* eller andra direkta tilltalsord. I andra texter framträder andra pronomen. I tabell 7.5 presenteras de vanligaste pronomenen med personreferens i de svaga och starka essäerna. Alla former av ordet har sammanräknats, till exempel i lexemet *jag* ingår även *min*, *mitt*, *mina* och *mig*. Vi har valt att inkludera det generaliserande pronomenet *man* eftersom det har personreferens, vi har dock inte inkluderat formerna *en* och *ens* (se SAG 2: 393–395).

Tabell 7.5. De vanligaste pronomenen med personreferens i svaga och starka essäer, antal och andel

Lexem	Antal i svaga essäer	Andel av alla ord i svaga essäer, %	Antal i starka essäer	Andel av alla ord i starka essäer, %
jag	119	1,05	182	1,07
du	33	0,29	11	0,06
vi	126	1,12	247	1,45
ni	3	0,03	5	0,03
man	176	1,56	265	1,55
sin	143	1,27	250	1,46
hon	59	0,52	23	0,13
han	35	0,31	15	0,09

Alla former för pronomenen ingår.

Det vanligaste pronomenet med personreferens i båda essägrupperna är *man* med en andel på cirka 1,5 procent av alla ord. *Jag* används ungefär lika mycket i båda essägrupperna, cirka 1 procent av orden. *Vi* och *sin* används något mer i de starka essäerna. *Du* används mer i de svaga essäerna, liksom *hon* och *han*. Ett tecken på en stark essä kan alltså vara ett sparsamt bruk av andra pronomen med personreferens än *man*, *sin* och *vi*.

7.8 Verbanalys

Enligt *Svenska Akademiens språklära* (Hultman 2003: 140) utgör verben vanligen mellan cirka 15 och drygt 20 procent av det totala antalet löpande ord. En hög andel verb, det vill säga omkring 20 procent eller mer är utmärkande för talspråk, medan en låg andel verb, vilket enligt Hultman innebär omkring 15–16 procent, å sin sida är utmärkande för skriftspråk och ett mer formellt språkbruk. Ju fler verb, desto pratigare och vardagligare text.

Med detta som utgångspunkt har vi också studerat andelen verb i essäprovsvaren för att kartlägga ett eventuellt samband mellan en hög andel verb, det vill säga ett vardagligare språkbruk, och en lägre andel verb, och därmed ett mer formellt och skriftspråkligt framställningssätt, och de betyg som provsvaren bedömts med. Vår strävan var alltså att studera om de essäprov som bedömts med ett lågt betyg också generellt sett har en större andel verb än de prov som bedömts med ett högt betyg. Vi räknade verben manuellt.

Resultatet visar att man visserligen kan se tendenser till att de svaga essäerna i materialet har en större andel verb, men helt tydliga är skillnaderna inte. I gruppen starka essäer är den lägsta andelen verb av antalet löpord 15,91 procent, vilket klart och entydigt motsvarar skriftspråk enligt riktlinjerna i *Svenska Akademiens språklära*. Men det finns också en essä i den gruppen där andelen verb är 24,58 procent, vilket enligt Hultman klart faller inom ramarna för talspråk. Det här är för övrigt en exceptionellt kort essä, där det totala antalet ord uppgår till endast 533. I majoriteten av de starka essäerna, närmare bestämt för 14 stycken, ligger andelen verb under 20 procent.

I gruppen svaga essäer ligger andelen verb av löporden i de flesta fall mellan 20 och 22 procent. Här finns ingen enskild essä med riktigt hög andel verb, däremot ett par stycken som ligger på 15 procent. Speciellt stora är skillnaderna inte överlag, och medeltalet för andelen verb ligger nära varandra för båda grupperna: 19,01 procent för gruppen starka essäer och 19,66 procent för gruppen svaga essäer. Skillnaden är med andra ord marginell. Men om man räknar bort den ena essän med andelen 24,58 procent verb i gruppen starka essäer, blir medeltalet för gruppen 18,72 procent, och om man på

samma sätt tar bort de två ”undantagen” med en verbandel på drygt 15 procent i gruppen svaga essäer blir medeltalet där 20,12 procent. Skillnaden mellan grupperna blir större, men den är fortfarande inte mer än 1,4 procentenheter.

Skillnaderna i andelen verb är med andra ord totalt sett inte så dramatiska; resultatet av den här undersökningen visar därmed inte på något klart samband mellan andelen verb och ett högt eller lågt betyg eller att det är andelen verb som är avgörande för om texterna uppfattas som talspråkliga eller skriftspråkliga. Man kan alltså reflektera över huruvida andelen verb i det här sammanhanget faktiskt har någon koppling alls till hur väl eller illa abiturienterna hantarer skriftspråket. Bland censorerna är den allmänna uppfattningen att ett av problemen med vissa svaga essäer är just hanteringen av skriftspråket, och att gränsen mellan talspråk och skriftspråk ter sig oklar för de allra svagaste skribenterna så att talspråksstrukturer, talspråkliga ord och ordformer omedvetet tas in i skriftspråket. Den här typen av observationer om stil och genre grundar sig självklart på summan av många olika intryck och textuella faktorer, och inte enbart på andelen verb, vilket resultatet här också visar.

7.9 De vanligaste verben

Vi utgår från att de som skriver texten studentprovsessä har en subpotential, ett register i svenska språket, ur vilken skribenterna kan hämta ord och uttryck till sin essä. Även verben hämtas från detta register. Enligt Hultman och Westman karakteriseras uppsatser med låga betyg av att de använder hjälpverben *vara*, *måste* och *skola* (Hultman & Westman 1977: 159). Dessutom har svaga uppsatser i deras undersökning verben *är*, *kan*, *var*, *skulle*, *skall*, *vara*, *kommer*, *ha*, det vill säga främst olika former av verbet *vara* och *skola* tillsammans med *kan*, *kommer* och *ha* (Hultman & Westman 1977: 71). För uppsatser med höga betyg finner de inga typiska verb. I tabell 7.6 presenterar vi de vanligaste verblexemen i vårt material.

Tabell 7.6. De tio vanligaste verblexemen, antal och andel, i båda essägrupperna

	Antal i svaga essäer	Andel av alla ord i svaga essäer, %		Antal i starka essäer	Andel av alla ord i starka essäer, %
vara	387	3,427	vara	587	3,440
ha	197	1,744	ha	252	1,477
kunna	115	1,018	kunna	185	1,084
skola	97	0,859	göra	78	0,457
göra	59	0,522	skola	72	0,422
finnas	53	0,469	vilja	62	0,363
se	52	0,460	ta	62	0,363
få	43	0,381	bli	56	0,328
bli	43	0,381	finnas	55	0,322
komma	40	0,354	se	53	0,311

Resultatet visar att de frekventa verben är mer eller mindre desamma i båda grupperna. Listan över de fem mest frekventa verben är de facto identisk i båda grupperna. De mest frekventa verben i såväl de svaga som i de starka essäerna är *vara*, *ha*, *kunna*, *skola* och *göra*. Exempel på andra verb som förekommer i frekvenstoppen är *finnas*, *se*, *få*, *bli*, *komma*, *vilja* och *ta*. *Få* och *komma* finns bland de tio vanligaste i de svaga essäerna medan *vilja* och *ta* finns bland de tio vanligaste i de starka essäerna.

Hultman och Westman (1977) konstaterar att bruket av passiva verbformer är förknippat med höga betyg. Utrymmet medger inte någon detaljerad analys av alla verbfraser för att hitta passivformerna, men något kan och bör ändå sägas om passivanvändningen. Vi avgränsade vår sökning till s-former och sökte genom trunkeringstecken på alla teckensträngar som slutar på s i hela materialet. I gruppen svaga essäer fick vi 424 ord och i de starka 684 ord. Därefter gjordes en manuell genomgång så att alla ord som inte var verb eller verbavledningar togs bort. Dessutom beaktas inte belägg på verblexemet *finnas* som är så vanligt i materialet. Efter detta kvarstod 99 verbformer som slutar på -s i de svaga essäerna och 199 i de starka essäerna. När dessa siffror relateras till det totala antalet ord i essägrupperna

är 0,8 procent av orden i de svaga essäprovsvaren möjligen s-passivformer och 1,4 procent av orden i de starka essäprovsvaren möjligen s-passivformer. En detaljerad kvalitativ analys behövs för att ytterligare rensa bland verben som slutar på -s, men utifrån denna analys är s-formerna och möjligen s-passivformerna vanligare i de starka essäerna.

Ur frekvenslistorna över de vanligaste orden i svaga och starka essäer plockade vi ut de 60 vanligaste verben (se bilaga 1). Dessa har 1 650 förekomster i de svaga essäerna och 2 320 förekomster i de starka essäerna. Hjälpverben avgränsades till *böra, ha, kunna, måste, skola* och *vilja*. Verbet *vara* har vi inte räknat som hjälpverb eftersom det också kan uttrycka en relation eller befintlighet. När man räknar bort de 6 hjälpverben har de 54 vanligaste svaga verben 1 187 förekomster och de 54 vanligaste starka verben har 1 684 förekomster. De 60 vanligaste verben analyserades enligt böjningsformer eller tempusformer, därefter analyserades de 54 vanligaste verben även enligt aktionsart, betydelsefält och processbetydelser.

Nedan presenteras resultaten av analysen så att de svaga och starka essäerna finns i samma tabell (7.7). Detta motiverar vi med att det på så sätt är lättare att jämföra de två grupperna. Som tidigare har konstaterats borde en dylik analys av verb och deras betydelser analyseras i kontexten, sats för sats. Vi menar ändå att vår analys kan ge en uppfattning om vilket slags verb som kännetecknar en svag respektive stark essä.

I de svaga essäerna står hjälpverben för 28 procent av förekomsterna av de 60 vanligaste verben och i de starka essäerna står de för drygt 27 procent av förekomsterna av de 60 vanligaste verben. Hjälpverben är alltså något vanligare i de svaga essäerna.

De 54 vanligaste verben (dvs. de 60 vanligaste utan hjälpverb) fördelar sig något olika på de undersökta kategorierna aktionsart, betydelsefält och processbetydelser. När det gäller aktionsart kunde de flesta av de 54 verben tolkas som processverb (53 %), som tillståndsverb närmare 22 procent och som punkthändelser 15 procent. I fråga om betydelsefält kunde 38 procent av verben tolkas som tillhörande det psykiska och sociala fältet, 32 procent som det fysiska fältet och 20 procent det logiska fältet. Processbetydelser som verben kunde realisera är till 45 procent materiella, 22 procent relationella,

17 procent mentala och 7 procent verbala. (Eftersom hjälpverben inte har kategoriserats blir summan aldrig 100 procent i kategorierna.) Denna allmänna beskrivning av hur de olika kategorierna fördelar sig på de 54 vanligaste verben kan vara bra att ha i åtanke i samband med genomgången av beräkningen av hur frekventa de vanligaste verben är i essäerna.

Vi undersökte tempusformerna bland de 60 vanligaste verben, även hjälpverben. Analysen är utförd utan kontext, det vill säga fel-tolkningar kan förekomma. Tabell 7.7 presenterar resultatet.

Tabell 7.7. De vanligaste tempusformerna, procentuell andel av de 60 vanligaste verben

	Svaga essäer	Starka essäer
Infinitiv	20,3	23,1
Presens	63,1	67
Preteritum	11,5	5,8
Supinum	4,2	3,5
Annan form	0,9	0,5

I de svaga essäerna används preteritum (11,5 %) och supinum (4,2 %) mer än i de starka essäerna. Skillnaden mellan grupperna är liten när det gäller supinum, men närmare 6 procentenheter när det gäller preteritum. I synnerhet preteritum används vid redogörelser för skeenden i förfluten tid och i berättelser. I de starka essäerna används presens (67 %) och infinitiv (20,3 %) i högre grad, vilket förankrar texterna i nutid.

Tabell 7.8. De vanligaste verben enligt aktionsart

	Antal i svaga essäer	De 54 vanligaste verbens förekomster i de svaga essäerna, %	Antal i starka essäer	De 54 vanligaste verbens förekomster i de starka essäerna, %
Tillstånd	599	50,5	850	50,5
Punkthändelse	171	14,4	232	13,8
Processverb: oavgränsad eller avgränsad	417	35,1	602	35,7
SUMMA	1187	100	1684	100

I tabell 7.8 presenteras beräkningar av förekomsten av olika aktionsarter i essäerna. Den vanligaste aktionsarten är tillstånd, därefter kommer processverben och minst förekomster finns det av verb som uttrycker punkthändelser. Essäerna är diskursiva texter, varför en riklig förekomst av punkthändelser skulle ha varit överraskande. Det finns en aning fler av dem i de svaga essäerna, men i övrigt är skillnaderna mellan aktionsarterna i de två provgrupperna obetydliga. Med denna analys kan vi alltså inte få fram några tydliga skillnader mellan svaga och starka essäer, vi kan endast karakterisera essän som text.

Härnäst analyserar vi de 54 vanligaste verben enligt betydelsefält, fördelningen presenteras i tabell 7.9.

Tabell 7.9. De 54 vanligaste verben enligt betydelsefält

	Antal i svaga essäer	De 54 vanligaste verbens förekomster i de svaga essäerna, %	Antal i starka essäer	De 54 vanligaste verbens förekomster i de starka essäerna, %
Det fysiska fältet	291	24,5	378	22,4
Det psykiska och sociala fältet	271	22,8	401	23,8
Det logiska fältet	625	52,7	905	53,7
SUMMA	1187	100	1684	100

Essäproven behandlar i hög grad det logiska fältet. Mer än hälften av de 54 vanligaste verben hör till detta betydelsefält i båda grupperna. Skillnaden mellan förekomsterna i svaga essäer (52,7 %) och starka essäer (53,7 %) är en procentenhet. Förekomsterna av verb som kan föras till det fysiska fältet är cirka 24,5 procent i de svaga essäerna och 22,4 procent i de starka essäerna, skillnaden är nästan två procentenheter. Förekomsterna av verb som kan föras till det psykiska och sociala fältet är cirka 22,8 procent i de svaga essäerna och 23,8 procent i de starka essäerna. Även här är skillnaden en procentenhet mellan de två grupperna. Utifrån detta kan vi dra några försiktiga slutsatser om att en stark essä har fler förekomster av verb som tillhör det logiska samt psykiska och sociala fältet. En mer nyanserad

bild skulle kunna fås genom en finmaskigare analys, till exempel enligt underkategorierna till de olika betydelsefälten i SAG, samtidigt med beaktande av kontexten.

Den tredje analysen av de 54 vanligaste verben gäller de processbetydelser som verben möjligen skulle kunna bära i en sats. Dessa förtecknas i tabell 7.10.

Tabell 7.10. De 54 vanligaste verben enligt processbetydelser

	Antal i svaga essäer	De 54 vanligaste verbens förekomster i de svaga essäerna, %	Antal i starka essäer	De 54 vanligaste verbens förekomster i de starka essäerna, %
Materiella processbetydelser	363	30,6	541	32,1
Mentala processbetydelser	171	14,4	210	12,5
Verbala processbetydelser	32	2,7	69	4,1
Relationella processbetydelser	621	52,3	864	51,3
SUMMA	1187	100	1684	100

Essäprovsvaren uttrycker mest relationella processbetydelser, näst mest materiella processbetydelser, sedan följer de mentala och till sist de verbala. När det gäller processbetydelserna framträder vissa skillnader mellan de svaga essäproven och de starka essäproven. I de svaga är de relationella och mentala processbetydelserna något fler. De verbala processbetydelserna och materiella processbetydelserna är fler i de starka essäproven. Som mest är skillnaden dock endast drygt två procentenheter.

Att mentala och relationella processbetydelser är fler i de svaga essäerna kan antyda att provsvaren innehåller fler konstruktioner av typen *jag tycker* eller *jag är*. Verbet *tycka* är mer frekvent i de svaga essäerna medan *vara* står för en lika stor andel i de två grupperna. Däremot är *finnas* vanligare i de svagare essäerna. De något fler verbala processbetydelserna i de starka essäproven kan bero på att det finns fler förekomster av *tala*, *fråga* och *nämna* i de starka essäerna. Varför de materiella processbetydelserna är fler i de starka

essäerna kan vi endast spekulera i. Verbet *ta* är mer frekvent i de starka essäerna, liksom verben *lära* och *handla*. Det är möjligt att valet av uppgift har påverkat så att uppgift 4 (om att överskrida könsroller) och 11 (om individens sociala ansvar), vilka båda var vanligare bland dem som skrev en stark essä, har lett till en aning fler materiella processbetydelser i och med att de handlar om något individer gör i den fysiska världen.

7.10 Unika verblexem (engångsverb)

Tidigare i denna studie redogör vi för allmänt förekommande verb och för de betydelser de förmedlar samt s-former och tempusformer. I detta avsnitt behandlar vi sådana verb som förekommer endast en gång i en essä, så kallade engångsverb. I de starka essäerna använder abiturienterna i medeltal 70 olika verb och i de svaga essäerna 46 olika verb. Det går med andra ord att se ett samband mellan en knappare användning av olika verb och ett lägre betyg, alltså att en mindre variation i ordförrådet påverkar betyget negativt.

Eftersom vårt material inte är ordklasstaggat räknade vi manuellt antalet olika verb i essäerna. I gruppen starka essäer varierar antalet olika verb mellan 50 och 102, och i gruppen svaga essäer är 31 det lägsta antalet olika verb och 67 det högsta. Totalt sett varierar alltså antalet olika verb per essäsvar mellan 31 och 102, vilket är anmärkningsvärt mycket. Skillnaderna i ordförrådet bland skribenterna är därmed åtminstone utifrån detta resultat ställvis mycket stora, trots att ovi-x-värdet för alla svaga och starka essäer har rätt jämna medeltal.

Bilden är mer nyanserad när man tittar på engångsverben. Verben har räknats samman och de verb som förekommer endast en gång totalt i de två grupperna har filtrerats fram. I gruppen starka essäer är dessa en gång förekommande verb totalt 339 stycken och i gruppen svaga essäer är motsvarande antal 233. Självklart har ämnet och rubriken, det vill säga kontexten, för de enskilda essäerna styrt och påverkat valet av verb liksom andra ord, men samtidigt ger de här resultaten en möjlighet att studera variationen.

Exempel på verb som förekommer endast en gång i det sampel som består av starka essäer är: *absorbera, behaga, bemästra, motverka, sammanfalla, separera, sluka, trotsa, värna* och *överkomma*. Här hittar vi också förhållandevis vanliga verb som *läsa, röka, sova, studera* och *trivas*, vilket belyser just det faktum att ordvalet i hög grad också styrs och begränsas av ämnet och rubriken för texten. I de svaga essäerna förekommer till exempel följande verb endast en enda gång: *acceptera, donera, framskrida, manövrera, motivera, strida, styra, tillhöra, tröttna på* och *undervisa*.

7.11 Stickprov med en svag och en stark essä

Verben i en text är centrala eftersom de visar vilka handlingar eller aktioner, händelser, skeenden och tillstånd det är som pågår. För att få mer kvalitativ information om enskilda skribenters användning av verb och i vilken mån språkbehärsknigen ger möjligheter till variation har vi tittat närmare på två exempelessäer för att belysa eventuella skillnader i verbtyperna. I detta avsnitt belyses hur variationen och spektret kan se ut i essäerna.

De två exempelessäerna (nr 19 och 52 i materialet) representerar en svag respektive stark essä. De har lika många ord, 860, och båda har skrivits under uppgift nummer 7 som handlar om att vara ung. Orix för den svaga essän är 55 och för den starka essän 60 enligt lix.se. Den starka essän har 61 verblexem som förekommer 144 gånger. Andelen verb av alla ord i essän är 16,74 procent och essän har bedömts med 45 poäng. Engångsverben är 43 stycken. Den svaga essän har 66 verblexem som förekommer 160 gånger. Andelen verb av alla ord i essän är 18,60 procent och essän har bedömts med 10 poäng. Också här är engångsverben 43 stycken. Verbvariationen är större i den svaga essän som har 66 verblexem mot den starka essäns 61 verblexem. I tabell 7.11 förtecknas alla verblexem med fler än en förekomst i den svaga och starka essän.

Tabell 7.11. Verblexem med fler än en förekomst i en svag och en stark essä

Svaga essän		Starka essän	
vara	33	vara	37
göra	12	kunna	13
ha	8	ge	8
skola	8	finna	5
finna	6	söka	5
vilja	4	hitta	4
kunna	6	prägl	3
må*	5	se	3
gå	4	gå	3
ske	3	skrat	3
pröva	3	måste	2
gälla	2	älska	2
få	2	håna	2
höras	2	förstå	2
växa	2	vårda	2
välja	2	utveckla	2
främja	2	nå	2
sakna	2	försöka	2
börja	2		
tänka	2		
anse	2		
beskriva	2		
finnas	2		

*4 belägg står inte för verbet att må 'befinna sig i visst ... tillstånd' (*Svensk ordbok*).

Vid första anblicken ter sig den svagare essäns ordförråd sett till verblexemen som rikare. Det finns också en del verb som verkar ha en högre stilvärde, till exempel *må*, *ske*, *främja*. Vid läsning av den faktiska essän blir det dock tydligt att det är frågan om en skribent som inte fullt ut behärskar de ord hen använder. Vi ser närmare på hjälp verbet *må*. En enbart kvantitativ analys kan ge belägg som antyder att det är frågan om verbet *att må* i betydelsen 'befinna sig i visst ... tillstånd' (*Svensk ordbok*), eftersom verbet används både i formen *må* och *mår*. En närmare granskning visar dock att endast

en förekomst handlar om fysiskt eller psykiskt tillstånd ("unga som mår psykiskt dåligt") medan de övriga *må* och *mår* fungerar som hjälpverb som används felaktigt (t.ex. "Nämligen den unga mår göra något destruktivt bara för att åstadkomma en barriär mellan sig och föräldrarna"). Verbet *ske* används två gånger korrekt, den tredje gången på ett mindre brukligt sätt: "Det kan nämligen ske att ...". I fråga om verbet *främja* finns osäkerhet i böjningen. Den ena gången står det *främjer* och den andra *främjar*. Det kan självklart vara ett avkodningsfel i translittereringen, dessa prov skrevs för hand.

Vilka orsaker kan ligga bakom att den svaga essän har bedömts som en svag essä med lägre poäng jämfört med den starka essän? Ofta anses en hög andel verb i en text antyda att texten är talspråklig, och en hög andel verb, i synnerhet huvudverb, var i Hultman och Westmans undersökning typisk för gymnasisttexter jämfört med bruksprosatexterna (Hultman & Westman 1977: 159). De finner också att verben *vara*, *skola* och *måste* är typiska för gymnasisttexter. I essän med högre betyg finns inte ett enda belegg på verbet *skola*, däremot finns två *måste* ("som måste hittas" och "Man måste alltså se"). En kategori som vi inte just här har undersökt närmare är bruket av s-passiv. S-passiven brukar förknippas med en mer skriftspråklig och formell stil och hos Hultman och Westman har bruket av s-passiv en koppling till högre betyg. I den starka essän finns några välformade fraser med s-passiv, till exempel *diskuteras alltmer idag, varje dag präglas av val och som räknas*.

Ovix är högre för den starkare essän, vilket kan innebära att ett varierat språkbruk också kan kopplas till högre betyg. Det finns naturligtvis flera faktorer som påverkar betyget och som inte direkt har att göra med verben eller ordförrådet i sig. En faktor har att göra med färdighetsdiskursen och den lokala nivån i texten. Den språkliga säkerheten och språkriktigheten är starkare i den starka essän; i den svaga essän finns många normavvikelser. En skribent med varierat ordförråd och som dessutom använder s-passiv men som hela tiden "skriver fel" kan inte få ett högt betyg.

7.12 Fasta fraser

Det verkar finnas en del skillnader i hanteringen av fasta verbfraser och idiomatiska uttryck med verb bland skribenterna. Det här är förstås inte helt oväntat – att behärska fasta uttryck och idiom kan anses vara ett av tecknen på fullständig språkbehärskning, framför allt när dessa uttryck används ändamålsenligt och naturligt på ett sätt som berikar texten och ger ett intryck av ett levande och mustigt språk. Vi har därför tittat närmare på just den här typen av uttryck utifrån verb förekomsterna i samplet och ger nedan några exempel. En förteckning på fasta fraser i svaga och starka essäer finns i bilaga 2.

Det finns många sätt att definiera vad som avses med fasta verbfraser och idiomatiska uttryck över huvud taget, och avgränsningarna är inte alla gånger så självklara (Sköldberg 2004). Vi hanterar dem som fasta fraser, även om vi är medvetna om att det skulle gå att tala om till exempel *lexikaliserade verbfraser* och *idiomatiska uttryck* (ibid.). Vi utgår här endast från sådana fasta fraser som består av ett verb och minst ett ord till.

Enklare fasta fraser i essäproven är till exempel *stå på sig* och *låta bli*. Betydelsen är ofta mer eller mindre överförd, det vill säga bildlig, eller i varje fall mer abstrakt än de enskilda frasdelarnas ofta rätt så konkreta betydelse. Betydelsen är med andra ord inte härledbar endast ur de ingående ordens betydelse. Det innebär att den här typen av uttryck kan vara svåra att förstå och lära in för en person som håller på att lära sig språket, eftersom det är omöjligt att uttyda vad en verbfras som *stå på sig* betyder även om man känner till verbet *stå*. Det går heller inte att modifiera efterleden utan att betydelsen ändras (t.ex. *stå för* eller *låta gå*). Mer komplexa fasta fraser eller idiom i essäproven är till exempel *stampa på ställe*, *sikta mot stjärnorna* och *lägga benen på ryggen* och liknande nästan ordstävliknande uttryck.

När vi har gått igenom de starka och svaga essäerna och listat fasta fraser har vi noterat stora skillnader mellan grupperna. I bilaga 2 listar vi fraserna. Det finns hela 75 fasta fraser i de starka essäerna och endast 24 i de svaga essäerna. Skillnaderna mellan de starka och de svaga provsvaren är slående. Dessutom är en av de fasta fraserna i de svaga essäerna en finlandism: *ta länge*. (Frasen är märkt

med en asterisk i tabellen.) Uttrycket *ta länge* ingår till exempel i *Finlandssvensk ordbok* (af Hällström-Reijonen & Reuter 2016), där den allmänsvenska motsvarighet som anges är *ta tid*, ett uttryck som också ingår i tabell 7.11, så på sätt och vis kan *ta länge* sägas vara en variant av det uttrycket. Två fasta fraser finns i båda grupperna av essäer: *följa med sin tid* och *ge sig in på*.

Eftersom skribenterna i modersmålsprovet inte har tillgång till lexikon eller andra möjligheter att kontrollera uttryck, måste de förlita sig på sin språkbehärskning och de uttryck som finns i stöd-materialet. Enström (2004: 191) konstaterar: "Känslan för vilka ordkombinationer, kollokationer, som är idiomatiska i språket är en självklar del av den infödde talarens kompetens." En inlärare har svårt för till exempel fasta fraser, reflexiva verb och kollokationer, det vill säga vilka kombinationsmöjligheter som finns eller är naturliga (Enström 2004; Östberg 2016). En studie av Leinonen (2000: 71) antyder att tvåspråkiga finlandssvenskar inte klarade ett test på idiomatiskt språkbruk lika bra som enspråkiga. Även om skribenterna till de svaga essäerna inte är andraspråksinlärare kan man dra vissa paralleller och konstatera att den här kategorin verb kan utgöra utmaningar också för de svagare modersmålstalarna, för att inte tala om idiomatiska uttryck och ordstävslänkande fraser som kan vara svåra att förstå och lära sig också för modersmålstalare.

De fasta fraserna i essäproven uppvisar alltså stor variation mellan svaga och starka essäprov. I starka essäprov finns fler fasta fraser av olika slag. En fördjupad kvalitativ undersökning behövs för att klargöra vilket slags fasta fraser finlandssvenska gymnasie-studerande använder och vilka som behärskas normenligt. För en sådan analys behövs också ett hanterligt ramverk för att definiera vad som undersöks: idiom, fasta fraser, uttryck med kollokationer och så vidare, utifrån modeller av Sköldberg (2004) och Enström (2004).

7.13 Diskussion

Vi har i detta kapitel jämfört starka och svaga essäprovssvar, främst kvantitativt och på lexikal nivå. Utgångspunkten för vår analys är iakttagelsen att censorer som granskar bedömningen ser en stor variation i ordförrådet mellan olika skribenter. En del skribenter har

ett rikt ordförråd och idiomatiskt språkbruk medan andra har ett snävare ordförråd med flera brister. Vi har här inte diskuterat texternas utformning, innehåll eller framställningssätt. I Siléns kapitel 8 i denna antologi belyses essäprovssvaren kvalitativt. Tidigare forskning (t.ex. Nyström 2000) visar att berättande och diskuterande texter är vanliga i gymnasiet och att valet av framställningssätt påverkar till exempel textbindningen. Skribenterna i vårt material har valt delvis samma uppgifter: uppgift 7 som handlar om att vara ung och uppgift 10 som handlar om sparsamhet och konsumtion.

De starka essäerna är i medeltal längre, meningslängden är något längre och ovox-värdet är högre. De svaga essäernas ovox-värde är dock inte anmärkningsvärt lågt jämfört med tidigare forskning (Hultman & Westman 1977; Nyström 2000). Möjligen borde ovox-värdet för varje essä ha analyserats var för sig. I det stickprov vi gjorde med två essäer, en svag och en stark, hade den svaga essän klart lägre ovox-värde än den starka.

Bland resultaten för analysen av ordvalet i essäprovssvaren vill vi lyfta fram några. De tio vanligaste orden i vårt material som skrevs 2008 är så gott som identiska med de vanligaste orden i gymnasistexter skrivna 1970 (Hultman & Westman 1977). Gymnasisters språkbruk har inte förändrats om vi ser på det ur denna synvinkel. De starka essäerna har något mer frekventa formord som skulle kunna fungera som bisatsinledare. En närmare kvalitativ analys eller korpus tagging skulle kunna berätta om meningsstrukturen är mer komplex i de starka essäerna. Pronomenen *jag* och *man* är lika vanliga i de svaga och starka essäerna. I de svaga essäerna är det vanligare med *du*, *hon* och *han*.

De flesta analyser av materialet gäller verb. Andelen verb i texterna ligger i medeltal kring 19–20 procent i de två grupperna, oberoende av om extremförekomsterna avlägsnas. Bland de mest frekventa verben finns verb som också tidigare har konstaterats vara vanliga i gymnasisters texter: *vara*, *ha*, *kunna*, *skola* och *göra*. Verbet *finnas* är mycket vanligt och något mer frekvent i de svaga essäerna. Hjälpverben utgör närmare 10 procent av de 60 vanligaste verben.

Förekomsterna av de 54 vanligaste verben i de svaga och starka essäerna analyserades vidare utifrån tre olika sätt på vilka verb kan

bära betydelse. Vi klassificerade verben enligt möjliga aktionsarter, möjliga betydelsefält och möjliga processbetydelser och relaterade dem till antalet förekomster av de 54 vanligaste verben. För verbens möjliga aktionsarter finner vi inga skillnader mellan de två grupperna. Verbens möjliga betydelsefält uppvisar vissa skillnader mellan de två grupperna, men det logiska fältet är vanligast i båda grupperna då mer än hälften av förekomsterna av de 54 vanligaste verben kan kategoriseras som tillhörande det logiska fältet. Verbens möjliga processbetydelser uppvisar skillnader på enstaka procentenheter: de starka essäerna har något fler materiella och verbala processbetydelser medan de svaga essäerna har något fler mentala och relationella processbetydelser. Skillnaderna kan vara slumpmässiga och bero på essäernas innehåll eller på sättet att diskutera. I båda grupperna är ändå de verb som kan klassas som relationella processer vanligast med över hälften av verben i denna grupp. Vi kan konstatera att endast kvantitativa analyser av ordförrådet och verben pekar på väldigt små, subtila, skillnader mellan svaga och starka essäer. När det gäller analyskategorierna verkar det logiska betydelsefältet och de relationella processbetydelserna ha jämförbara förekomster i essäerna.

Något tydligare skillnader kan man eventuellt hitta i fråga om tempusformerna och möjliga s-passivformer. När det gäller tempusformerna har de starka essäerna fler infinitivformer och presensformer medan de svaga essäerna har fler preteritumformer, en tidsform som kan förknippas med berättande framställning. Möjliga s-passivformer, verb som slutar på -s, är något fler i de starka essäerna. Bruket av passiv har konstaterats vara knutet till högre betyg (Hultman & Westman 1977), och i det stickprov vi har gjort har den starka essän några fraser med s-passiv.

De största skillnaderna mellan svaga och starka essäer finner vi i fråga om fasta fraser. I de starka essäerna används fler fasta fraser och de används mer normenligt. Förmågan att variera och nyansera sitt språkbruk har en tydlig koppling till förmågan att använda fasta fraser. Ett idiomatiskt språkbruk utan alltför många och grave-rande normbrott är också kopplat till högre betyg. Det stickprov vi gjorde visar att en kvalitativ analys behövs för att notera normbrott och icke-idiomatiskt språkbruk. Alternativet skulle kunna vara en

korpus där även fel markerades så att taggen ”normbrott” skulle vara sökbar.

Trots att de kvantitativa analyserna som vi redogör för i vårt kapitel inte direkt kan belysa de språkliga skillnaderna mellan svaga och starka essäer ger de ändå en viss fingervisning om var skillnaderna ligger. Vi menar att det vore värdefullt för språkforskningen att ha en stor och ordklasstaggad korpus där betydelse eller normbrott och motsvarande skulle kunna markeras. För att fånga upp vad det är som är mer konstant i gymnasisters språk (t.ex. de mest frekventa orden) och vad som varierar (t.ex. behärskningen av fasta fraser) hoppas vi att en sådan korpus med gymnasisters texter också skulle vara longitudinell. Innan vi har tillgång till en sådan korpus behöver forskningsinsatserna riktas mot mer kvalitativ forskning.

Utifrån våra resultat har vi dock funnit några kännetecken på en stark essä. Den är förhållandevis lång, den har ett varierat ordförråd, långa meningar och den innehåller bisatser och infinitivformer. Tidsförankringen är presens och personliga pronomen som *du*, *hon* och *han* används i låg grad. Modala hjälpverb används sparsamt, och det mer neutrala *kunna* föredras framför *skola* eller *måste*. Verben väljs med omsorg och varieras så att till exempel *finnas* inte används för ofta. I en stark essä används också ett flertal fasta fraser korrekt och övervägt. Men även om en skribent följer alla dessa råd är det ändå inte sagt att essän får ett högt betyg. En essä som får ett högt betyg har nämligen alltid ett normenligt språk och följer anvisningarna för uppgiften.



BEATRICE SILÉN

Skribentens röst och andras i materialbaserade essäer

Utgångspunkten för den här studien är uppfattningen om att allt språk i grunden är dialogiskt. Bakhtins (1981: 279) tanke att inget språkligt yttrande kan låta bli att beakta det som redan sagts, det som redan är bekant eller som är en del av allmänkunskapen lyfts ofta fram som ursprunget till den dialogiska synen på språk (se t.ex. Ledin 1997: 64–67; Livnat 2012: 9–12). Ofta refererat är Bakhtins uttalande om att varje språkligt yttrande både är kopplat till tidigare yttranden och samtidigt i sin tur bidrar till att forma kommande yttranden (1986: 69). Sett ur detta perspektiv finns det ingen större skillnad mellan talade och skrivna texter. Varje gång en läsare möter en text kan man tala om en form av interaktion. Thompson och Thetela (1995: 109) talar om ett kontinuum mellan monologiska och dialogiska former av diskurs där talaren/skrivaren kan vara mer eller mindre öppet närvarande.

I studentexamen blir det dialogiska särskilt framträdande i de så kallade materialbaserade essäerna som är föremål för denna studie. I uppgiftsformuleringen i essäprovet 2008 anges att examinanderna ska *diskutera* eller *skriva om* ett givet tema utifrån en eller två givna texter eller bilder. I instruktionerna anges explicit att examinanderna *måste* hänvisa till det givna materialet i sina texter. Samtidigt ska uppsatsen fungera som en självständig helhet som ska gå att läsa utan tillgång till materialet. Även om det inte direkt uttrycks i instruktionerna 2008 förutsätts det också att skribentens egen röst

kommer fram i texterna. Att bara återge vad andra sagt ses inte som ett adekvat sätt att ta sig an uppgiften.¹ De materialbaserade uppgifterna förutsätter med andra ord en dialog mellan skribenten och de olika röster som kommer till tals i det givna materialet. I den här studien ser jag på hur dialogerna i materialbaserade essäer ser ut, med vilka medel examinanderna låter andra röster komma till tals och hur deras egna röster framträder i texterna.

Att studera röst i materialbaserade essäer kan ses som ytterst relevant med tanke på det nya provet i skrivkompetens som infördes i studentexamen hösten 2018. I det provet är alla skrivuppgifter materialbaserade. I ett meddelande från Studentexamensnämnden (17.2.2017) anges att skribenten ska ”utnyttja flera material och samtidigt låta den egna rösten komma fram i sin text. Syftet med materialhänvisningarna är här att göra det klart för läsaren vad som är skribentens egen röst och vad som kommer från materialet”. I den här studien vill jag diskutera hur väl examinanderna behärskade detta tio år innan det nya provet infördes.

8.1 Teoretisk bakgrund

I det här avsnittet diskuterar jag dialogicitet och röst i text och hur de konkret kan studeras. Dialogicitet har studerats ur två olika synvinklar. För det första kan man se på den interpersonella relationen mellan skribenten och mottagaren. På vilket sätt kan man se skribentens närvaro i texten? Och på vilket sätt kan man se att skribenten beaktar eller på olika sätt tilltalar läsaren? För det andra kan man se på intertextualiteten i texten, det vill säga var och hur kan man se spår av andra texter i den aktuella texten? I bägge fallen kan man tala om olika röster i texten.

I många verk där *voice* eller *röst* diskuteras fokuserar man på skribentens röst. Hyland (2008: 5) definierar till exempel röst som ”the ways writers express their personal views, authoritativeness and presence”. Skribentens närvaro i texten syns i självomnämningen,

1. Detta framgår av bedömningskriterierna för essäprovet som anges i ”Föreskrifter för provet i modersmålet 9.2.2017”, s. 9. Bedömningskriterierna såg i stort sett likadana ut 2008.

olika uttryck för talarattityd, graderingar och förstärkare. Inom den anglosaxiska forskningen används ofta begreppet *stance* (positionering) för att referera till författarnärvaro i texten, medan *engagement* (engagemang) står för uttryck som visar interaktion med mottagaren. Stance består enligt Hyland (2008: 9–10) av tre olika komponenter: evidentialitet (*evidentiality*), affekt och närvaro. Conrad och Biber (2003: 57) definierar stance på ett sätt som i hög grad överensstämmer med Hylands men inte helt. I stället för evidentialitet talar de om epistemisk position. I bägge fallen rör det sig dock om hur säker talaren eller skribenten är på det hen framför eller på vem källan är. Affekt motsvaras av talarattityd, alltså skribentens eller talararens känslor eller bedömningar. Den tredje komponenten hos Conrad och Biber nämns inte av Hyland, nämligen stilposition, i form av uttryck som *kort sagt*, *ärligt talat* etcetera. Engagemang syns i sin tur i läsartilltal, direktiv, frågor, uttryck för delad uppfattning och olika sidokommentarer (Hyland 2008: 11–12).

Begreppet *röst* kan också användas vid intertextuella analyser. Då beskriver röst den instans som har ordet. Ledin (Ledin 1997: 70–73) presenterar en analysmodell² för att studera intertextualiteten i texter. I den spelar begreppet röst en central roll. Den del av analysen som han kallar *textsamspel* utgår i hög grad från just röst. Vem har ordet? Hur markeras övergångar från en röst till en annan? Den andra delen av analysen är normsamspel som handlar om hur olika röster talar. Eftersom det är en fråga jag inte kommer att gå in på i min analys beskriver jag inte normsamspelet närmare här.

Hur kan man då lingvistiskt urskilja olika röster i en text? Thompson (1996: 506) lyfter fram olika dimensioner som man kan beakta när man analyserar röster i en text. Den första gäller vilka röster som får komma till tals, om det handlar om specifika eller ospecifika källor som rapporteras. Den andra dimensionen har att göra med hur exakt ursprungskällan återges, om den citeras, refereras, sammanfattas eller utelämnas. Den tredje dimensionen handlar om hur klart det av texten framgår vad som härrör ur vilka källor. I den

2. Modellen utgår från en liknande modell utarbetad av Fairclough (1992). Se särskilt diskussionen om manifest intertextualitet och interdiskursivitet (s. 117–130).

fjärde dimensionen är det fråga om i vilken mån skribenten visar sin attityd till det som hen återger, om skribenten uppfattar det som sant eller inte. Hunston (2003: 187–188) påpekar att det endast är faktaåtergivning som kan bedömas som sanna eller falska. Värderingar kan inte bedömas på samma sätt. Mellan dessa två poler finns tolkningar och hypoteser som också kan bedömas som mer eller mindre plausibla av skribenten.

En hel del forskning som gjorts om röst i text handlar om akademiskt skrivande. Det kan handla om vilka uttryck för författarhållning som förekommer inom olika akademiska discipliner (Hyland 2008), eller på vilket sätt skribentens röst kommer fram inom en enda disciplin, om det sker direkt eller indirekt och i vilka delar av den vetenskapliga texten (Kivilehto & Koivisto 2017). Bland det Ask (2007) ser på då hon studerar studenters väg till ett akademiskt skriftspråk finns också sådant som positionering, metatext, personlig röst, referathantering och citat. Hennes resultat visar på svårigheter bland nya studenter att hantera andras texter i sina uppsatser. Direkta avskrivningar är vanliga (ibid.: 157–160). Även om erfarna studenter lärt sig en hel del om det vetenskapliga sättet att skriva ser inte Ask (ibid.: 162–163) heller deras källhantering som oproblematiserad. Hon noterar okritiskt refererande av källor och små innehållsförskjutningar mellan det som står i källorna och i studenternas texter.

Skribentens röst har också undersökts i elevtexter. Harjunen och Juvonen (2011) har sett på hur skribenternas närvaro syns i diskutrande texter skrivna av niondeklassare i samband med den nationella utvärderingen i Finland 2010. De konstaterar att det mest uppenbara sättet är att skribenten skriver i första person och återger sina egna erfarenheter och tankar i förhållande till de ämnen som behandlas (ibid.: 12–13). Juvonen studerar också skribentens röst i finskspråkiga studentuppsatser i sin doktorsavhandling (2014). I fyra olika artiklar studerar hon olika typer av underordnade satser som uttrycker skribentens evalueringar och reflektioner. Hon studerar vidare korrelationen mellan uppgiftstyp i provet och satstyp och mellan betyg och satstyp. På svenskt håll har särskilt Östlund-Stjärnegårdh (2005; 2006) sett på gymnasisters sätt att hänvisa till källor och göra sin röst hörd i det nationella provet i Sverige. Hon ser på hur väl gymnasisterna behärskar referat- och citatteknik, vad i källmaterialet de

använder sig av och vems röster som hörs i uppsatserna. Eftersom hennes material i hög grad är jämförbart med mitt finns det skäl att närmare gå in på hennes resultat i analysen av mitt material.

8.2 Material och metod

I den här studien analyseras materialbaserade essäer. I det primära projekt materialet ingår 19 materialbaserade essäer som skrivits utifrån uppgifterna 8–14 i essäprovet 10.3.2008. De andra texterna i projekt materialet ger inte möjlighet att studera hur examinanderna hanterar källor och kan föra dialog med andra texter. I uppgifterna 1–7 ska examinanderna nämligen skriva fritt kring ett tema, eventuellt utifrån något tankeväckande påstående eller citat. För att få ett större analysmaterial har jag därför tagit med ytterligare 21 essäer ur ett extra material bestående av fotograferade essäer från samma studentprov, som jag translittererat.

De 40 essäerna som jag har analyserat fördelar sig över uppgifterna 9–14 i essäprovet. I materialet finns ingen text skriven utifrån uppgift 8 som förutsätter tolkning av två dikter. Den uppgift som lockat flest skribenter är uppgift 10 där examinanderna ska ta ställning till vad som är förnuftig och vad som är onödig konsumtion utifrån två artiklar om ungas konsumtionsvanor. I mitt material är 16 av texterna skrivna utifrån denna uppgift. Den näst populäraste uppgiften utgår från en kolumn om den goda läraren och har lockat åtta av skribenterna.

Essäprovet bedöms med maximalt 60 poäng, medan 5 poäng är det lägsta godkända betyget.³ Av de 40 essäerna är 15 skrivna av starka skribenter och har bedömts med minst 45 poäng, medan 9 är svaga texter som fått 15 poäng eller färre, och 16 texter är medelgoda och har bedömts med 20–40 poäng. I materialet finns det med andra ord fler starka texter än svaga, vilket till viss del kan påverka resultaten. Att det finns fler starka än svaga texter kan också tänkas avspegla hur starka och svaga skribenter väljer uppgift. Medan starka skribenter låter sig inspireras av texterna i uppgiftshäftet och gärna går i dialog

3. För en utförligare beskrivning av poängsättningen och modersmålsprovets olika skeden, se faktarutan s. 23.

med det, kan det tänkas att svaga skribenter känner sig osäkra på källhantering och därför väljer att skriva någon av de fria uppgifterna.

Jag börjar med att se på intertextualiteten i uppsatserna. Vem är det som har ordet och hur markeras övergångarna från skribentens röst till andras? Jag ser på hur utgångsmaterialet introduceras i texterna, vilka referatmarkörer som används, vilken funktion citat har och om det blir klart vad som tillskrivs andra och vad som är skribentens egna synpunkter. Därefter går jag in på skribentens närvaro i texterna. Skribentens egen röst kommer tydligast fram vid självomnämmanden i form av personliga och possessiva pronomen i första person, *jag – min*. Jag kommer att studera i vilken mån och i vilka sammanhang skribenterna låter den egna rösten framträda på detta direkta sätt. Jag studerar vidare i vilken mån skribentens inställning till de återgivna källorna kommer fram. Valet av referatmarkörer kan till exempel visa hur skribenten förhåller sig till saken. Anföringsverb som *förklarar*, *påstår* och *visar* anger olika hållning till det som refereras (se Hunston 2003: 178–179). Skribentens röst kan, som ovan framkommer, även synas i olika uttryck för talarattityd. Talarattityd studeras därför i den sista delanalysen (8.4.3).

8.3 Intertextualitet i uppsatserna

8.3.1 Olika sätt att använda texterna i uppgiftshäftet

I essäerna kan man se två olika sätt att närma sig texterna i uppgiftshäftet. Det ena är att skriva en egen text kring det tema som anges i uppgiften och använda de bifogade artiklarna som stöd för de egna resonemangen. Det andra är att skriva ett kommenterat referat. Det kan göras på olika sätt. Ibland börjar skribenterna med att referera de artiklar de ska utgå ifrån och därefter komma med egna synpunkter på det som står i artikeln. Ibland väljer skribenterna att gå igenom artikeln bit för bit och kommentera en bit i taget. Det finns också texter som är en blandning av de två typerna egen text och kommenterat referat. Dessa texter börjar vanligen med referat av utgångsartikeln med kommentarer. Någonstans halvvägs in i texten släpper skribenten taget om den refererade texten och börjar skriva egen text. Så sker till exempel i en text där skribenten först refererar och kommenterar kolumnen om vad som utmärker en god lärare. Den

sista tredjedelen av texten diskuterar emellertid varför det inte finns goda lärare, om det beror på lärarutbildningen eller lönen.

Starka texter kan vanligen kategoriseras som självständiga texter. Skribenterna har valt en egen infallsvinkel och diskuterar de teman och texter som ges i uppgiften utifrån den. En skribent diskuterar till exempel ungas konsumtionsvanor utifrån en övergripande frågeställning om hur samhället och individen påverkas av en ökad konsumtion. Utifrån en intervju med ärkebiskop emeritus John Vikström om individens sociala ansvar frågar sig en annan skribent vilket socialt ansvar man kan begära av individen i kapitalistiska samhällen där effektivitetskraven ofta är skyhöga. Egna infallsvinklar verkar med andra ord utmärka texter som fått höga poäng. Det finns emellertid också kommenterande referat bland de starka texterna. Exempel 8.1. ger ett utdrag ur ett kommenterande referat som fått 50 poäng. Man kan notera att skribenten går i dialog med den text hen refererar och kritiskt granskar påståendena i den i det andra återgivna stycket.

8.1. Förutom lärarens egenskaper skriver också Ehnholm Hielm att lärarna bör vara rättvisa och tycka om att undervisa. Jag kan mycket väl instämma i det här påståendet.

Ehnholm Hielm avslutar sin kolumn på ett sätt som jag tycker att är uppseendeväckande. Först påpekar skribenten att lärarna förtjänar sitt långa sommarlov, men tillägger sedan med orden: ”I alla fall de goda lärarna.” Vadå de goda lärarna? Eftersom definitionen ”en god lärare” är olika för alla är skribentens påstående enligt mig mycket märkligt. Dessutom tror jag att de flesta lärare vill vara goda och omtänkta av eleverna. Vissa lyckas helt enkelt bättre än andra, och jag tror att erfarenhet spelar en viktig roll i den här frågan.

Svaga texter kan också vara egna texter men vanligen är de kommenterande referat. I vissa fall blir kommentarerna så få och knapphändiga att referaten tar över. En text kan också ha fått låga poäng om kopplingen till materialet i stort sett saknas. Det finns medelgoda texter av båda kategorierna, men bland de texter som fått 20–25 poäng finns inga egna texter i mitt material.

Beroende på sättet att närma sig texten i uppgiftshäftet kommer skribentens egen röst att bli mer eller mindre närvarande. Mest synlig är skribenten i de texter där utgångsmaterialet framför allt används

som stöd för det egna resonemanget. Men som Sinclair (1986 enligt Hunston 2003: 179) påpekar är skribenten närvarande också när det är fråga om referat, genom att de uttalanden som attribueras till en annan aktör är inbäddade i skribentens egen text. Ett exempel ur en av studentuppsatserna får illustrera Sinclairs resonemang: ”Ehnholm Hielm skriver att ett misstag från lärarens håll kan påverka en elevs framtid, intresse och nyfikenhet för att lära sig nya saker.” I exemplet attribueras bisatsen till Ehnholm Hielm medan det är skribenten som inleder meningen. Det är skribenten som väljer orden med vilka Ehnholm Hielms tankar återges och i vilket sammanhang. I Ehnholm Hielms text jämförs lärarens misstag med läkarens i en längre lista på likheter mellan läraryrket och andra yrken, som visar hur komplext läraryrket är. Uppsatsskribenten har å sin sida valt att ta upp Ehnholm Hielms uttalande i ett sammanhang där hen diskuterar vem som bär ansvar för elevens framtid. Med andra ord kan man skönja den egna rösten i någon mån i alla texterna. Det handlar om ett kontinuum där den egna rösten kan vara mer eller mindre närvarande.

8.3.2 Hänvisningar till texterna i uppgiftshäftet

Alla essäer i mitt material bör enligt instruktionerna ha hänvisningar till texterna i uppgiftshäftet. Antalet hänvisningar i essäerna kan ge en viss fingervisning om hur skribenterna använt sig av materialet. I medeltal förekommer 1,35 hänvisningar per 100 ord i essäerna. Variationen mellan de enskilda essäerna är stor. Det högsta antalet hänvisningar är 3,3/100 ord och det lägsta 0,0/100 ord. De båda ytterligheterna finns i essäer som fått låga poäng. Tabell 8.1 visar hur medeltalet hänvisningar ser ut i olika poängklasser.

Tabell 8.1. Medeltalet hänvisningar i essäer med olika poäng

Poäng	Medeltalet hänvisningar	Medeltalet ord/essä
50–60 (9 essäer)	0,8	867
35–45 (13 essäer)	1,1	768
20–30 (9 essäer)	1,9	574
5–15 (9 essäer)	1,5	583

Tabell 8.1 visar att antalet hänvisningar är lägst i de essäer som fått höga poäng, medan det är högst i essäer som fått 20–30 poäng. I gruppen som fått 5–15 poäng finns ett par essäer där hänvisningar saknas helt eller nästan helt, vilket kan förklara varför antalet hänvisningar i denna grupp är lägre än i föregående grupp. Tabellen antyder att många hänvisningar inte ger de högsta poängtalerna. Många hänvisningar kan vara ett tecken på att skribenten i hög grad refererar texterna i uppgiftshäftet, medan färre hänvisningar kan hänga ihop med att skribenten har mer egna tankar att komma med. Individuella skillnader förekommer dock i samtliga grupper. Siffrorna visar snarast på tendenser i materialet. I följande avsnitt ska vi se närmare på hur hänvisningarna i essäerna har formulerats.

8.3.3 Hur markeras övergångarna mellan olika röster?

Jag inleder med att studera hur texterna i uppgiftshäftet introduceras i essäerna och går därefter över till att diskutera examinandernas sätt att markera övergången mellan olika röster.

I de flesta essäer introduceras texten/texterna ur uppgiftshäftet antingen i det första stycket eller i det andra efter ett inledande stycke som leder in läsaren på essäns tema. Dessa referatannonseringar är vanligen välformulerade. De innehåller namnet på skribenten och artikeln, var artikeln publicerats och ger också artikelns innehåll i ett nötskal. Att uppgifter om var texten publicerats eller artikelns rubrik saknas i några av essäerna kan snarast ses som undantag. Exempel 8.2 visar en väl fungerande referatannonsering. Uppsatsen inleds med ett stycke om den förbättrade ekonomiska situationen i Finland som lett till att unga konsumerar alltmer och om äldre personers oro över detta. Det andra stycket i uppsatsen utgörs av referatannonseringen.

8.2. Minna Autio har forskat i finska ungdomars konsumtionsvanor. Hon har analyserat 159 uppsatser om gymnasieelevers egna konsumtionsvanor och ytterligare intervjuat ett femtiotal ungdomar. I Anna Svartströms artikel ”Unga njuter – behärskat” (Hufvudstadsbladet 28.5.2006) presenteras forskningens resultat och Autios slutsatser.

I de fall då skribenterna har skrivit egna texter och artiklarna används som stöd, kan man notera att artiklarna ofta introduceras i ett sammanhang där de passar in i skribentens eget resonemang. I exempel 8.3 har skribenten inlett med en berättelse om mormor som placerats på ålderdomshem för att släkten inte klarar av att ta hand om henne.

8.3. Denna situation skulle kunna vara ett skolexempel på den nordiska samhällsmodellen av socialt ansvar, ett ansvar ärkebiskop emeritus John Vikström i Eva Wörlunds artikel i *Samarbete* 2/2006 anser att just här i Norden alltmer skjuts över på statens socialvård.

Examinanderna förefaller med andra ord vara väl medvetna om på vilket sätt de ska presentera en artikel första gången de hänvisar till den. Ibland kan de dock överanvända denna typ av fullständiga referatannonseringar. I vissa fall återkommer liknande hänvisningar senare i uppsatsen, såsom i exempel 8.4 där skribenten i det avslutande stycket på nytt påminner läsaren om vilka artiklar hen behandlat i sin uppsats.

8.4. Artikeln ”Unga njuter – behärskat” och ”Hellre en tröja än en kaffe” i HBL den 28.5.2006 båda av Anna Svartström, betonar alltså att man skall konsumera men med förnuft och att dagens ungdomar har förstått detta och kan ”hålla huvudet kallt”.

En sådan utförlig hänvisning i slutet av uppsatsen blir klumpig och onödig, särskilt som skribenten använt sig av referatmarkeringar genom hela texten. Vilka typer av referatmarkering som förekommer i texterna behandlar jag i det följande.

Den allra vanligaste typen av referatmarkering är *säger NN* eller *NN säger att*. Det är också en typ av referatmarkering som förekommer i alla de artiklar examinanderna utgått ifrån. För övrigt förekommer en stor mängd olika anföringsverb såsom *anser*, *avslutar*, *berättar*, *betonar*, *fortsätter*, *funderar över*, *jämför*, *nämner*, *påpekar*, *påstår*, *skriver*, *tar upp* och *tror*. Uttrycket *enligt x* används också flitigt och att något *kommer fram* i artikeln eller att något *visar att*. Den stora variationen i referatmarkeringarna och sättet skribenterna kan använda dem för att också signalera strukturen i artiklarna

(enligt skribenten; skribenter fortsätter [...] Ehnholm Hielm avslutar sin kolumn) tyder på att referatteknik är något gymnasisterna verkligen fått lära sig i skolan.

I de texter där artiklarna används för det egna resonemanget kan man notera att hänvisningarna ofta är formulerade så att skribentens egen röst kopplas till rösten i artikeln. I exempel 8.5a och 8.5b ges belägg på sådana hänvisningar. I exempel 8.5a ger skribenten sin uppfattning om Vikströms syn på företagen samtidigt som hen refererar den. I exempel 8.5b kombineras skribentens påstående att tiderna förändrats med ett citat ur utgångsmaterialet som stöder det egna påståendet.

8.5a. Ett bra exempel på socialt ansvar tycker jag att Vikström ger när han talar om företagets ansvar. För företagen ger arbete och varor som är en betydande del av ett välmående samhälle.

8.5b. Möjligheterna har förändrats och som det står i ”Hellre en tröja än en kaffe”: ”Idag finns det ett större utbud än då dagens vuxna var unga.”

I exempel 8.5b ser vi belägg på ett citat som används som stöd för det egna resonemanget. Överlag används citat rätt sparsamt och när de förekommer illustrerar de vanligen det resonemang skribenterna för, såsom i exemplet. Det finns några texter som helt saknar citat men vanligen ingår ett par tre citat i texterna. Det högsta antalet citat är fem och då rör det sig om en av de längsta texterna i materialet. I de flesta fall följer citaten naturligt på det som nyss sagts, vilket också exempel 8.6 visar.

8.6. Autio utgick från att det finns väldigt olika typer av konsumenter bland ungdomarna men är ändå tvungen att konstatera att ungdomarna inte går att dela in i entydiga grupper. ”De flesta kryssar mellan de olika konsumenttyperna” säger hon.

8.3.4 Att särskilja olika röster

Även om examinanderna på många sätt är skickliga på att hänvisa till den artikel eller de artiklar de utgått från förekommer det också problem. När det gäller att hålla isär olika röster i materialet i uppgiftshäftet lyckas examinanderna överlag bra, trots en del mindre, ofta snarast stilistiska problem. Att hålla isär den egna rösten från rösten/rösterna i materialet har däremot visat sig vara svårare.

Uppgift 10 har varit särskilt krävande när det gäller att hålla isär olika röster. I den uppgiften skulle examinanderna utgå från två olika artiklar skrivna av samma journalist. I den ena intervjuas forskaren Minna Autio och i den andra ett antal ungdomar. Överlag har skribenterna lyckats väl med uppgiften att hålla isär de olika källorna. I vissa texter med lägre poäng har skribenterna visserligen undvikit problemet genom att först referera den ena texten och sedan den andra. I några fall får dock journalisten Anna Svartström stå för de synpunkter som egentligen framförts av den intervjuade forskaren Minna Autio. Ett belegg på det ges i exempel 8.7a. Problemet med de många olika rösterna i bakgrundsmaterialet för uppgift 10 har framför allt lett till tunga formuleringar som ”såsom Nathalie Bergman, 17, som också nämns i Svartströms text säger”, och att det inte alltid blir riktigt klart vilken artikel skribenten hänvisar till om hen talar om ”Svartströms artikel”. Det rör sig alltså framför allt om stilistiska svårigheter såsom i exempel 8.7b där de olika rösterna radas på varandra med vissa inströdda egna kommentarer. Man kan notera att Minna Autio inte uttalat sig i artikeln ”Hellre en tröja än en kaffe” utan i Svartströms andra artikel ”Unga njuter – behärskat”, vilket inte blir helt klart i utdraget. Eftersom detta nämnts tidigare i essän är det dock inte en direkt miss. Formuleringen gör dock att läsaren kanske har svårt att hålla isär de olika artiklarna, och de synpunkter de olika rösterna kommer med ger ett splittrat intryck. I exempel 8.7b har de olika rösterna kursiverats. På samma sätt gör jag i andra exempel där jag vill fästa läsarens uppmärksamhet vid speciella strukturer eller uttryck.

8.7a. Trots alla faktum om att de unga är oansvariga konsumenter, tror Anna Svartström på att ungdomarna kan vara ”snåla för att ha råd att slösa”.

8.7b. *Christian Arrhenius konstaterar* dock i artikeln ”Hellre en tröja än en kaffe” att det är vanligt att unga konsumerar överdrivet mycket eftersom man får pengar av föräldrarna. *Nathalie Bergheim säger* i samma artikel att det känns bättre att slösa pengar man jobbat för medan *jag anser* att dessa är de lättaste att spara. Detta på grund av att de har ett högre personligt värde än pengar man fått från annat håll. *Minna Autio nämner* även bristen på ungas kunskap om privatekonomi som en oroväckande sak. *Själv ser jag inte* detta som någon orsak till onödigt konsumtion och *inte heller Tinja Salminen i artikeln ”Hellre en tröja än en kaffe”* tycks ha problem med privatekonomin, fastän hon shoppar ofta.

Det finns dock skribenter som klarat av att kombinera de olika rösterna i uppgift 10 på ett berömvärd sätt. Exempel 8.8 innehåller tre referatmarkeringar som visar hur skribenten rör sig från den ena artikeln till den andra och låter de två artiklarna gå i dialog med varandra.

8.8. *Autios forskning visar* ändå att unga mäns konsumtionsvanor är på väg att förändras åt det femininare hållet, på gott och ont.

Anna Svartström har också själv pratat med fyra ungdomar *för sin artikel ”Hellre en tröja än en kaffe”*, som publicerades tillsammans med artikeln som jag nämnde tidigare. *Dessa ungdomar bekräftar* det mesta som *Autio har kommit fram till*.

Att särskilja olika röster verkar alltså i vissa fall bereda examinatorna stilistiska svårigheter. För övrigt verkar de vara väl medvetna om att det gäller att vara noga med att redogöra för var de hämtat sin information och vem som sagt vad. Problemen med att skilja den egna rösten från andras är däremot ofta intrikatare och svårare att urskilja utan en noggrann jämförelse av bakgrundsmaterialet och studentessän. Min genomgång av essäerna visar att det förekommer en hel del oklarheter i vad som är hämtat ur materialet och vad som är egen text, särskilt i svaga texter men också i andra betygsklasser.

Bland de svaga texterna finns det inte en enda text som inte innehåller någon typ av problem med hänvisningar. Den kanske grövsta formen av brott mot hänvisningsnormerna är så kallade dolda citat där skribenten citerar utan att markera att det rör sig om citat. Liknande exempel på omarkerade citat finner man också

i Östlund-Stjärnegårdhs material (2006: 19). Sådana grova brott mot citatreglerna förekommer dock endast i ett par av texterna i mitt material. Exempel 8.9 visar hur en skribent har gjort sig skyldig till plagiat genom att bygga upp ett helt stycke med meningar plockade ur originaltexten utan att ange att det rör sig om citat. Det enda som skiljer skribentens text från originalet är att några meningar och ord har utelämnats:

8.9. ”Barnen lär sig ta ansvar för både yngre och äldre familjemedlemmar.” Då [”]familjen inte längre klarar av den sociala omvårdnaden träder de tyngre samhällsfunktionerna till.[”] Detta [”]kan ses som en rörelse nerifrån upp.[”] Det nordiska samhället har den motsatta riktningen, uppifrån ner. [”]Vi vill inte vara beroende av familj och släkt.⁴[”] [”]Socialvården skall finnas till för alla[”] och vi förväntar [”]oss att den sociala omvården fungerar.[”]

Även om de flesta svaga texter inte innehåller så grova brott som exempel 8.9 finner man en rad olika problem med hänvisningar i dem. Dels finns det lösryckta citat som inte kopplas till någon, dels slarviga citat som inte helt överensstämmer med originalet. En skribent har till exempel gjort direkt anföring av något som i originalet är indirekt anföring. I artikeln står det: ”Damén menar att endast fantasin sätter gränser.” Detta har i studentuppsatsen blivit: ”Endast fantasin sätter gränser’ säger den 16 årige Oscar Damén.” En annan skribent påstår att det står sådant i utgångstexten som de facto inte nämns i den. Skribenten skriver bland annat: ”Enligt Sara Ehnholm Hielm skall en lärare uppfostra sina elever”, trots att Ehnholm Hielm över huvud taget inte nämner uppfostran i sin kolumn. I vissa texter har skribenterna använt sig av fakta ur texterna i uppgiftshäftet men inte angett att de hämtats där och därmed gjort sig skyldiga till stöld. Det sistnämnda problemet kan också i viss mån förekomma i starka texter, vilket jag tar upp nedan.

Omarkerade citat och stöld förekommer också i texter som fått 20–25 poäng, men i övrigt verkar skribenterna i mellanskiktet ofta vara minutiöst noggranna med att det ska bli klart vilka fakta och

4. I originalet står det ”släkt och familj”.

åsikter de hämtat ur uppgiftshäftet och vad de själva står för. Efter-
som skribenterna på denna nivå ofta skrivit kommenterande refe-
rat blir detta centralt och överlag lyckas skribenterna väl. Exempel
8.10 visar hur det kan se ut. I exemplet varvas tankar ur artiklarna
med skribentens egna och det är hela tiden klart vems röst som hörs.

8.10. *Enligt Autio* bryr sin inte pojkar om miljön, vilket stämmer
åtminstone *hos mig*. I dagens läge skulle *jag* inte kunna tänka *mig* att
köpa en dyr ekologisk vara då *jag* kan få motsvarande vanlig produkt
billigare. *Enligt Autio* finns det även personer som väljer dyra märkes-
kläder i stället för billigare plagg i ekologiskt syfte. *Själv ser jag* endast
en lidande ekonomi med ett sådant val. *Jag tar dock samma ställning*
till frågan om miljömässiga val som ungdomarna i "Hellre en tröja än
en kaffe". *Enligt dem* kommer valen kanske i framtiden, *i mitt fall* med
en bättre ekonomi.

Exempel 8.10 visar alltså prov på en text där gränsen mellan vad
som är lånat av andra och vad som är egen text är tydlig. I ungefär
var tredje text finner man emellertid stycken där denna gräns inte
är lika tydlig. I början av utdraget till exempel 8.11 ges en hänvis-
ning till Svartströms artikel. Det som inte framgår är att den senare
meningen i stycket inte är hämtad hos Svartström utan är en kom-
plettering som skribenten står för.

8.11. Som sägs i den andra delen⁵ av Svartströms artikel så går inte
pengarna bara till kläder och prylar, utan även till andra saker som
resor, böcker, kaffe och bio. För ungdomar som inte bor i städer och
tätorter så blir det även bensinavgifter till diverse fordon.

Problemet som förekommer i exempel 8.11 är intrikat. Meningarna
i exemplet hänger väl ihop och texten är flytande. Att finna en for-
mulering som ger samma flyt men samtidigt får fram att uppgiften
om glesortsungdomar inte är hämtad i artikeln kan uppfattas som
svårt. Frågan är om man i gymnasieundervisningen till fullo hinner
fördjupa sig i denna typ av problem. Otydliga gränser mellan egen
text och lånat hittar man också i några av de starka texterna.

5. Med "den andra delen" avser skribenten den artikel där Svartström
intervjuat några ungdomar.

Exempel 8.12 är hämtat ur en välformulerad essä om *parcour* som fått höga poäng. En närmare titt på essän visar emellertid på stora svårigheter att skilja den egna rösten från artikelns. I exemplet återges ett helt stycke ur essän. Stycket inleds med en hänvisning till artikeln där några utövare av *parcour* intervjuas. Problemet är att det inte alls framgår var referatet av vad pojkarna sagt slutar. De facto rör det sig endast om de två första meningarna. Det står ingenstans i artikeln att det är viktigt att resultatet av träningen är tydligt eller att man börjar med en bänk för att sedan klara en *sopcontainer*. Där emot framgår det av artikeln att större skador är ovanliga. Att detta är överraskande är dock skribentens omdöme. Vem skribenten menar att detta ”behagar” blir oklart. Tolkningen om varför belastningsskadorna blir låga är också skribentens. Stycket avslutas med påståendet att grenen inte är farlig och att det höjer intresset, vilket också är skribentens tolkning. Tvärtom står det i artikeln: ”Höga hopp eller fall kan ge allvarliga skador.” Den meningen kopplas i artikeln till konstaterandet att det är viktigt att ha ”förnuftet i behåll”. Skribenten har i stället särat på dessa två konstateranden med sådant som står på annat håll i artikeln och med egna tolkningar så att det blir svårt att som läsare urskilja de olika rösterna. Därtill glider referaten iväg så att de inte riktigt motsvarar det som står i ursprungstexten.

8.12. Pojkarna i artikeln påpekar också att användningen av sunt förnuft och att känna till sina gränser är väsentligt. Det gäller att värma upp och träna med mindre krävande hinder, varefter man kan övergå till större utmaningar. Att resultatet av träningen är relativt tydligt är en stor fördel för grenen. Efter att ha tränat på att ta sig över en bänk, är den stora *sopcontainern* som förr känts omöjlig inget problem längre. Överraskande nog är skadornas andel i *parcour* låg och detta behagar. Idrottsformens och dess rörelser mångsidighet bidrar troligtvis till att belastningsskadornas andel som i många andra sporter är hög, hålls på tämligen låg nivå. Att grenen inte är farlig minskar alltså inte på intresset, tvärtom!

Essän som citeras i exempel 8.12 är svårbedömd. Jag har uppfattat den som en egen text om sporten *parcour* eftersom hänvisningarna är relativt få och texten innehåller många egna reflektioner. Samtidigt är texten full av fakta som hämtats ur utgångsartikeln utan att

källa angetts, men som också innehållsmässigt förskjutits på ett sätt som gör det svårt att avgöra vad det egentligen rör sig om. Liknande problem talar Östlund-Stjärnegårdh (2006: 22) om. Hon kallar sådan källhantering rätt och slätt för ”stöld” men konstaterar att utsatta eller uteblivna hänvisningar inte verkar påverka betygen. Texter helt utan hänvisningar bestraffas med låga betyg, men om hänvisningar förekommer kan betygen vara höga även om skribenten gjort sig skyldig till stöld. I ett annat sammanhang konstaterar hon att det är mycket svårt att urskilja vad som kan räknas som allmän kunskap, och vad som är stöld. Hon (ibid.: 35) ger ett exempel där den första meningen kan ses som allmän kunskap, medan den andra är stöld ur det bifogade materialet: ”Biblioteken har många barnböcker till utlåning. Barn läser mindre idag.”

I de uppsatser som fått höga betyg i mitt material finns det också en annan typ av problem som kan vara svåra att upptäcka. Det rör sig om ord eller fraser som skribenterna presenterar inom citattecken men som inte är hämtade ur utgångsmaterialet. Det är klart att det kan finnas exempel på till exempel direkt anföring som inte är hämtade i artikeln, som i följande mening: ”Alla har vi säkert hört våra föräldrar säga: ’Inte fick jag konsumera så där när jag var i din ålder!’” I exempelmeningen framgår det klart vem som står bakom citatet och att citatet är en del av skribentens eget resonemang. Problem uppstår när skribenten i samma kontext som ett citat ges hänvisar till artikeln. I ett sådant sammanhang blir det naturligt att som läsare anta att citatet är hämtat ur artikeln. Så är emellertid inte alltid fallet. I exempel 8.13a talar Autio över huvud taget inte om något problem eller om nätkonsumtion, men citattecknen gör att läsaren tror att hon gör det. Det är endast innehållet i bisatsen som är hämtat ur artikeln. I exempel 8.13b är det första citatet hämtat ur artikeln där Vikström intervjuas men det senare citatet nämns inte där, vilket läsaren förleds att tro. I sak har skribenten inte fel – Vikström beklagar den självishet och individualism som vuxit fram – men citatet saknas.

8.13a. Man beställer och beställer fast man nödvändigtvis inte behöver det vilket i sin tur kan leda till onödig konsumtion. ”Problemet” är lika för pojkar och flickor idag, eftersom pojkarnas roll har blivit större inom mode, påstår Minna Autio.

8.13b. Vikström prisar Arbetarrörelsens ideal då vårt samhälle byggdes upp: ”En för alla, alla för en.” Han beklagar att denna tanke, som lade grunden för socialvården idag verkar ha ersatts av ”alla för en, alla för mig.”

Exemplen 8.13a och 8.13b har hämtats ur essäer som fått höga betyg, vilket visar att citattekniken inte är så enkel ens för starka skribenter. Hos skribenter som belönats med höga betyg kan det också förekomma andra subtila missar i återgivningen av ursprungstexterna som gör att referaten inte riktigt motsvarar ursprungstexten. I en uppsats nämner skribenten att Vikström ”tagit upp talesättet ’Var och en sin egen lyckas smed’”, något skribenten själv inte funderat på. Skribentens slutsats blir: ”Visst stämmer det att jag själv har det största ansvaret när det gäller min egen lycka, men det går inte heller att bortse från andra personer.” Skribentens formuleringar gör att man som läsare kan få uppfattningen att Vikström betonat individens ansvar för sin egen lycka. I artikeln står det tvärtom att Vikström inte är någon anhängare av ”det överdrivet individualistiska synsättet”.

Att hänvisa till materialet i uppgiftshäftet är obligatoriskt i de materialbaserade essäerna och därmed är det något som övats mycket under gymnasietiden. Min genomgång visar att trots att examinanderna på många sätt behärskar hänvisningstekniken väl förekommer det också en hel del problem med den. Det beror kanske på att till exempel problemen med källhänvisningar som saknas kan vara svåra för en bedömare att upptäcka utan en noggrann jämförelse av utgångsmaterialet och essäerna. Av denna orsak tas kanske inte frågan upp till diskussion i klassrummet i den utsträckning som uppenbart skulle behövas.

8.4 Skribentens röst

I studentuppsatserna ska examinanderna inte bara visa att de kan referera och hänvisa till andra skribenter utan deras egna röster måste också höras. Genom vilka strukturer kan man urskilja skribenternas röster i texterna? Jag börjar med att studera självomnämnannden i texterna och går därefter över till att se på olika uttryck för evidentialitet och talarattityd.

8.4.1 Självomnämnannden

Självomnämnannden innebär användning av pronomenen *jag*, *mig*, *min*, *mitt* och *mina*.⁶ I medeltal förekommer sådana omnämnannden 0,87 gånger per 100 ord. Variationerna är emellertid stora. Det finns nio texter som helt saknar självomnämnannden och likaså nio texter som har 1,5 eller fler omnämnannden per 100 ord. Att självomnämnannden helt saknas i vissa texter kan bero dels på att skribenten valt ett starkt refererande grepp, dels på att skribenten visar sin närvaro i texten med andra strukturer, såsom olika uttryck för talarattityd (se avsnitt 8.4.3).

Siffrorna kan jämföras med motsvarande siffror i Östlund-Stjärnegårdhs (2005: 421) undersökning. Hon har studerat 55 debatterande uppsatser skrivna av gymnasister (ibid.: 412). Hon jämför sitt elevmaterial med *Nusvensk frekvensordbok*, tidningsartiklar studerade av Bergman-Claeson och debattartiklar som läsare kunnat sända in till *Norrtelje Tidning*. Hennes studie visar en kraftig överanvändning av jag-röster i gymnasisternas texter: 2,64 belägg per 100 ord.⁷ I tidningsartiklarna är siffran betydligt lägre: 0,3 belägg per 100 ord, 0,36 i *Nusvensk frekvensordbok* och 0,96 i *Norrtelje Tidning*. Man kan notera att skribenterna i mitt material i medeltal ligger något under skribenterna i lokaltidningen *Norrtelje Tidning*, vilket skulle kunna

6. Också användningen av *vi* skulle kunna ses som självomnämnannden.

Eftersom *vi* framför allt används för att engagera läsaren tas det dock inte upp här.

7. I artikeln anger Östlundh-Stjärnegårdh förekomster per tusen ord. För jämförelsens skull har jag omvandlat dem till förekomster per hundra ord.

tyda på att de har en vuxen stil till skillnad från de sverigesvenska gymnasisterna som överanvänder *jag*. Riktigt så enkelt är det inte genom att mina texter inte kan klassas som debattinlägg utan snarast är utredande och resonerande. I debatterande texter blir skribentens åsikter viktiga, vilket kan förklara det höga antalet belägg på *jag*-röster i Östlundh-Stjärnegårdhs material. Man kan notera att i en av texterna i mitt material där skribenten väljer ett mer debatterande grepp är antalet självomnämningen 1,3 per 100 ord, alltså över medeltalet i materialet.

Siffrorna i sig säger emellertid inte så mycket. En intressantare fråga är i vilka kontexter självomnämningarna förekommer. När det gäller självomnämningen blir skillnaderna mellan olika betygsklasser tydliga. För det första kan man notera att självomnämningen saknas helt i fyra av nio svaga texter, vilket beror på att texterna i stort sett refererar utgångstexten. När självomnämningen förekommer i de svaga texterna sker det i två olika kontexter: dels i beskrivningar av egna erfarenheter, dels då skribenten uttrycker sin egen åsikt med frasen *jag tycker (jag menar)* förekommer en gång). Skribenterna lyfter fram sig själva, sina vänner eller familjemedlemmar som bekräftande exempel på något som sägs i artiklarna. I artikeln ”Den goda läraren” konstaterar artikelns författare att lärare på olika stadier behöver olika egenskaper. Detta bekräftas i en studentuppsats med skribentens egna erfarenheter: ”Jag känner många lärare som skulle passa bättre på lågstadiet än högstadiet.” På samma sätt kommenterar en annan skribent artikeln om sporten *parcour* genom att lyfta fram sina erfarenheter av sporten: ”Jag har själv provat med *parcour* och tyckte det var fysiskt och psykiskt träning.” Det vanligaste är emellertid *jag* kopplat till *tycker att*. I en text om två fotografier används denna struktur sju gånger. Förutom *Jag ser/tittar*, som förekommer sex gånger, är det den enda struktur som låter läsaren ana skribentens närvaro i texten. *Jag tycker att* förekommer i nästan alla svaga texter där man hittar självomnämningen.⁸ *Jag tycker att* är sannolikt en struktur ungdomarna också använder i sitt samtals-

8. Det enda undantaget är en text som i det inledande stycket innehåller: *hon får medhåll av mig och Jag är [...] övertygad av*. För övrigt innehåller texten varken hänvisningar till materialet eller självomnämningen.

språk. Holmbergs (2002: 229, 255) undersökning av evaluerande uttryck i gymnasieters samtal kring olika musikstilar visar nämligen att strukturen *jag tycker att* är vanlig.

När man går uppåt i betygsklasserna kan man se att självomnämningen i texterna i viss mån blir annorlunda. I de fem uppsatser där självomnämningen saknas beror det vanligen inte på att texterna i huvudsak är referat utan på att skribentens röst framträder på andra sätt, bland annat i evaluerande uttryck och sammanfattande slutsatser (se nedan). En intressant iakttagelse är att tre av texterna där självomnämningen saknas handlar om *parcour*, även om det i mitt material endast ingår fyra sådana texter. Dessa essäer är redogörelser för sporten och dess för- och nackdelar. I de här texterna blir det mindre tolkningar och åsikter som ställs mot varandra, varför också behovet av självomnämningen blir mindre. Ämnet och texterna i uppgiftshäftet kan alltså påverka förekomsten av självomnämningen.

I medelgoda texter är det fortfarande vanligt att personliga erfarenheter lyfts fram, men detta är sällsynt i de texter som fått riktigt höga poäng. Det finns visserligen ett par texter om ungas konsumtionsvanor där den ena skribenten känner igen sig i det beteende som beskrivs i utgångsmaterialet och ser sig själv som ett utmärkt exempel på oförnuftig konsumtion, och ett annat där skribenten bland sina kompisar har slösande personer medan hen själv är av den sparsamma typen. Men för övrigt används inte egna erfarenheter för att bekräfta sådant som lyfts upp i artiklarna. Och även om strukturen *jag tycker att* förekommer i många av texterna som fått medelgoda eller höga poäng är den relativt sett inte så frekvent som i de svaga texterna. I medelgoda texter är *anser* och *tror* verb som ofta förekommer vid självomnämningen. Också fraserna *enligt mig/min åsikt* och *hålla med* används i flera av de medelgoda texterna. I texter som fått högre poäng ser man en större variation av uttryck för att låta den egna rösten framträda, och därmed blir ingen enskild struktur så iögonfallande. Förutom med de ovannämnda fraserna kan skribenter med högre betyg uttrycka sin åsikt med fraser som *inte se något problem med något* och *stå fast vid något* och verb som *hävda* och *påstå*. Vidare kopplas *jag* i texter som fått höga betyg ofta till uttryck för epistemisk bedömning eller talarattityd. Uttryck som *betvivla*, *hålla med* och *känna igen* visar skribentens uppfattning om

det som tas upp i artikeln i uppgiftshäftet, medan uttryck som *trött på* och *vill avråda från* visar på skribentens känslor i förhållande till det som lyfts fram.

8.4.2 Evidentialitet

Skribentens närvaro i texten kan också uppfattas genom olika uttryck för evidentialitet. Evidentialitet har som ovan nämns (se 8.1) att göra med en bedömning av tillförlitligheten och sanningshalten i det som presenteras eller om var uppgifterna hämtats (se Conrad & Biber 2003: 56; Hyland 2008: 9).

Två exempel ur två olika essäer får visa vilken typ av uttryck för evidentialitet som förekommer i texterna. I exemplen har jag kursiverat uttrycken för evidentialitet. I exempel 8.14 är det huvudsakligen valet av anföringsverb som visar att det rör sig om enskilda personers uppfattningar: Ehnholm Hielms och skribentens. Med verbet *hålla med* visar skribenten att hon accepterar Ehnholm Hielms tolkning, vilket stärker evidentialiteten, medan *jag tror dock* visar att skribenten inte helt accepterar Ehnholm Hielms resonemang. Verbet *tror* liksom adverbet *antagligen* visar att det rör sig om antaganden från skribentens sida.

8.14. I lågstadiet *anser Ehnholm Hielm* att exempelvis lekfullhet är en viktig egenskap, medan entusiasm är viktigt för en lärare i gymnasiet. *Jag håller med* skribenten om att egenskaperna är viktiga för en lärare. *Jag tror dock* att egenskaperna som Ehnholm Hielm nämner tillkommer rätt naturligt i lärarens val av arbetsplats. En lekfull lärare har *antagligen* utbildat sig till lågstadielärare, medan en lärare som har intresse för ungdomar arbetar på ett högstadium eller gymnasium.

Också i exempel 8.15 ställs tolkningar presenterade i utgångsmaterialet mot skribentens. Uttrycken som används för att få fram skribentens epistemiska bedömningar är emellertid strukturellt mer varierade. Det modala *ska* i uttrycket *ska ha ingjutit* anger att detta är vad Vikström hävdar men att skribenten inte nödvändigtvis ställer sig bakom uppfattningen. Att *generalisera ganska grovt* visar också att skribenten ifrågasätter det Vikström sagt i intervjun på samma sätt som verbet *betvivlar* gör. Slutligen visar substantivet *möjlig-*

heten att det som följer ska uppfattas som en alternativ tolkning som skribenten finner mer trolig.

8.15. I artikeln *utnämner Vikström* den strukturomvandling som tog sin början i slutet av 1900-talet som boven i dramat, och *menar* att den ”blinda tro på marknadskrafterna” som denna omvandling *ska ha ingjutit* i befolkningen även lockade fram självisheten i samma folk. Detta är dock att *generalisera ganska grovt*, för jag *betvivlar* att det alltid handlar om en medveten ovilja att ta hand om varandra. *Möjligheten finns ju* att den kapitalistiska utveckling som kännetecknar ”vår” del av Europa varken ger tid eller ork för något annat än att köra sitt eget race.

Medan exempel 8.14 visar att referatmarkeringar och självomnämnananden ofta går hand i hand med epistemisk bedömning, visar exempel 8.15 att skribenten kan vara närvarande i sin text även då självomnämnananden inte förekommer.

Uttryck för evidentialitet förekommer i såväl svaga och medelgoda som starka texter. En allmän tendens är att antalet uttryck för evidentialitet ökar när poängen blir högre, men det finns också starka texter som inte innehåller fler sådana uttryck än vissa svaga texter. När jag försökt gruppera uttrycken för evidentialitet ser man emellertid att vissa typer av uttryck förekommer endast eller huvudsakligen i texter som fått höga betyg. Mest frekventa i materialet är uttryck som visar vem som står bakom en tolkning eller åsikt eller vad de påstående som framförs baserar sig på. Det rör sig om uttryck som *enligt X/X:s forskning*, *X anser*, *hävdar*, *påstår* och *tror* eller *det framgår*, *framkommer* och *visar sig*. Belägg på den typen förekommer i exempel 8.14 ovan. En annan typ som förekommer i alla betygsklasser är adverb som uttrycker epistemisk bedömning såsom *förmodligen*, *givetvis*, *inte nödvändigtvis*, *kanske*, *knappast*, *nog*, *självklart*, *säkert*, *säkerligen*, *troligen*, *visserligen*, *visst* och *väl*. I svaga texter är det i stort sett dessa två typer som förekommer. Man finner också flera belägg på typen där ett verb antyder att en tolkning inte behöver vara helt korrekt såsom *ser ut som*, *tyder på* och *verkar*. Det beror emellertid på att en essä om två fotografier innehåller elva belägg på *se ut som*.

När man ser på essäer som fått minst 35 poäng kan man notera att det tillkommer typer som saknas i svagare texter. En typ är den

där skribenten sammanfattar och drar slutsatser av det hen presenterat. Det kan göras med adverb som *alltså* och *således* eller med fraser som *vi kan konstatera*. Med uttrycket *alltså* visar skribenten att hen omfattar det som framförs i meningen: ”Ungdomarna är alltså mycket medvetna om vad som är mycket när det gäller konsumtion.” En typ som huvudsakligen endast förekommer i uppsatser som fått höga poäng är frasen *som X nämner/påpekar/säger* där skribenten såväl visar var uppgifterna eller tolkningen hämtats som att hen själv omfattar den: ”Välgörenhet är, som Vikström nämner, ett frivilligt socialt ansvar.” Slutligen förekommer det ytterligare en typ som huvudsakligen förekommer i essäer med höga poäng. Det handlar om strukturer där skribenterna explicit bedömer sanningshalten i det som sägs i utgångstexterna. Eftersom dessa texter ofta presenterar tolkningar av och reflektioner kring sociala frågor kan dessa ifrågasättas och värderas (jfr Hunston 2003: 178–179). Strukturer som *jag håller med/håller inte med, instämmer i något, att något stämmer* och *det ligger en sanning/poäng i* det som sägs i utgångstexterna förekommer i flera av essäerna som fått höga poäng: ”Denna företeelse beskriver Svartström som en kamp mellan självkontroll och att ge sig hän till lockelserna. Jag håller helt med henne angående detta.” Med sådana uttryck bedömer skribenterna sanningshalten i det som framställs i utgångsmaterialet utifrån sina egna erfarenheter.

Ibland kan den starka betoningen av den egna åsikten i förhållande till de uppfattningar som presenteras i artiklarna kännas omotiverad. I exempel 8.16 betonas att skribenten och Autio, som forskat om ungas konsumtionsvanor, har samma uppfattning. Eftersom den första meningen i exemplet snarast står för allmän kunskap behöver den varken knytas till skribenten eller Autio. I stället skulle skribenten på något annat sätt ha kunnat försöka få fram att följande mening innehåller sådant som Autio kommit fram till i sin forskning.

8.16. I dagens marknadsekonomiska samhälle känner man sig ständigt uppmanad att konsumera. *Det är jag och Autio överens om*. Med marknadsmakternas förtryck ursäktar många sin konsumtion och särskilt ungdomar har anammat det nya tankesättet. ”Det handlar om den första generationen som accepteras använda pengar”, säger Autio.

Den typ av direkt dialog med källorna som syns i exempel 8.16 förekommer alltså huvudsakligen i texter som fått höga poäng. Att den inte alltid helt fungerar visar på att det här är något som skulle kunna diskuteras i klassrummet: När är det befogat att ta till öppen dialog med källorna? Och hur är det klokast att formulera sig i sådana sammanhang?

Genomgången av olika typer av uttryck för evidentialitet i essäerna visar på en bredare språklig repertoar hos de skribenter som fått höga poäng. Detta syns särskilt när man ser på andra formuleringar än på dem som diskuteras ovan. Ur de svaga texterna har jag endast plockat ut *det vore dumt att påstå* och *det är inget under att*. Listan på formuleringar ur de starka texterna är däremot lång. Här ger jag bara några exempel: ”Därav är hans påstående, om att företagen bör ta sitt sociala ansvar och på samma gång se till att arbetarna får behålla jobben, paradoxalt”; ”Att överdrivet idealisera sydeuropeiska (väldigt religiösa) stater eller ’gamla tider då allt var bättre’ gynnar ingen.” Den större repertoaren för att uttrycka evidentialitet innebär samtidigt att skribenternas röster blir tydligare i texter som belönats med höga poäng.

8.4.3 Talarattityd

Skribentens röst kommer inte bara fram i bedömningar av tillförlitligheten i det som framförs utan också i evalueringar av olika slag. Ett sätt att närma sig evalueringar i text är *appraisal*-systemet som utvecklats av framför allt Martin och White (Martin 2003; Martin & White 2005). Jag kommer inte att närmare gå in på appraisal, men utgår dock från de olika typer av evalueringar som systemet bygger på. Systemet räknar med tre typer av attityd, nämligen affekt, bedömningar och värderingar. Affekt har att göra med känslor och olika uttryck för känslor såsom att skratta eller gråta. Bedömningar handlar framför allt om mänskligt beteende som kan bedömas enligt vad som är moraliskt, socialt accepterat och normalt. Värderingar i sin tur tar ställning till varor och människor och hur väl eller illa något utförs.

I samtliga essäer finner man uttryck för attityd, men vilken typ det rör sig om varierar enligt den uppgift examinandena valt. Affekt förekommer ytterst sparsamt i essäerna, förutom i dem som skri-

vits utifrån uppgift 9 där materialet utgörs av en novell. Däremot förekommer det en hel del bedömningar och värderingar i texterna. De texter som handlar om individens sociala ansvar eller om ungas konsumtion innehåller mest bedömningar, medan texter om goda lärare och parcouer innehåller fler värderingar. Exempel 8.17 är hämtat ur en essä om en novell av Katherine Mansfield, exempel 8.18 ur en essä om konsumtion och exempel 8.19 ur en text om parcouer.

8.17. Novellen ”Kanariefågeln” ur samlingen ”Smekmånad och andra berättelser” är *full av känsla* och inte minst *kärlek*. ”Kanske det inte betyder så mycket vad det är man *älskar* här i världen. Men *älska* något måste man”, säger huvudpersonen (damen) redan i början och jag tror att detta är ett av de centrala budskapen i novellen. Hon visar övertygande att hon *älskar* fågeln, men det kommer aldrig fram att hon skulle *älska* någon människa.

Utdraget i exempel 8.17 kretsar kring verbet *älska*. Det handlar inte om skribentens känslor utan om känslor kvinnan i novellen hyser och om skribentens tolkning av de uttryck för känslor hen finner i novellen. I uttrycken för affekt hör vi med andra ord inte skribentens röst, medan den hörs i de uttryck för evidentialitet som också ingår i utdraget (*jag tror, visar övertygande, kommer aldrig fram*). Över huvud taget finns det ytterst få uttryck för affekt i materialet som skulle avslöja skribentens känslor. Bland de få belägg som påträffas i materialet finner man *blir väldigt trött på* och *för att jag skall känna mig bra*. I det första fallet har skribenten blivit trött på det fokus debatten om konsumtion fått, i det andra motiverar skribenten varför hen köper *det där extra*. I exempel 8.18 är det uttryck för bedömning som dominerar.

8.18. Betydligt värre än den *osäkerhet och rotlöshet* jag vill hävda att konsumtionssamhället skapat hos framför allt ungdomar i västvärlden är nog ändå denna *överkonsumtions* tendens att *öka de ekonomiska och materiella klyftorna*, så väl inom länder som mellan länder. Denna teori är givetvis *kontroversiell* och *inte alldeles lätt att motivera*. Förenklat sett vill jag påstå att en *liten ekonomisk elit gör sig ännu rikare genom att låta billig arbetskraft framställa statusprylar som sedan ivrigt konsumeras av ungdomar med dåligt självförtroende* i exempelvis Finland.

Exempel 8.18 består i stort sett som helhet av en bedömning av det omoraliska i att skapa osäkerhet och rotlöshet hos ungdomar och samtidigt vidga de ekonomiska klyftorna i världen. Osäkerhet, rotlöshet och dåligt självförtroende ger inte social aktning, medan överkonsumtion och att skapa osäkerhet och ekonomiska klyftor är direkt omoraliskt. Det är skribentens indignation som lyser igenom i exemplet. Vi kan se att hen är beredd på mothugg när hen medger att teorin är kontroversiell och att den kan vara svår att motivera (värderingar av teorin). Här ser vi också ett exempel på stilpositionering (*förenklat*) som Conrad och Biber (2003: 56) nämner. Exempel 8.19 innehåller däremot en rad värderande uttryck som uttrycker skribentens uppskattning av sporten *parcour*. Av sammanhanget framgår att *fysiskt mycket tung* här ska uppfattas som en positiv egenskap. De negativa egenskaperna *alltför enkel och lättsam* och *inte tillräckliga* är sådana som skribenten inte kopplar till *parcour*.

8.19. De *imponerande fina* och *höga* hoppen är utmärkande för *parcour*. Traceurens rörelser är *kontrollerade* och *flytande* och de ser *svåra* och *krävande* ut. Pojkarna i Österroos artikel berättar att det är fråga om en *fysiskt mycket tung* gren, vilket säkert också bidrar till att de som utövar *parcour* också fortsätter med det. Ifall hobbyn var *alltför enkel och lättsam* skulle intresset avta så t.ex. utmaningarna inte var *tillräckliga*.

Exempel 8.18 och 8.19 visar hur skribentens närvaro i texten kommer fram i bedömningar och värderingar. Som ovan nämns förekommer sådana uttryck för attityd i någon mån i samtliga texter i materialet. Ändå kan man också i fråga om uttryck för talarattityd se en skillnad mellan starka och svaga skribenter. Till en del kan detta bero på att uttrycken för talarattityd är fler i starka texter än i svaga. Exempel 8.18 och 8.19 är hämtade ur starka texter. I dem kan man se att uttrycken för talarattityd kan vara ytterst frekventa. Däremot finns det svaga texter där uttrycken för talarattityd är ytterst få. Eftersom det också finns svaga texter där det förekommer en hel del sådana uttryck för talarattityd är skillnaden emellertid inte enbart av kvantitativ art. I stället verkar skillnaden böttna i vems bedömningar och värderingar som presenteras och hur de formuleras.

När skribenterna refererar texterna i uppgiftshäftet refererar de samtidigt de bedömningar och värderingar som förekommer i dem. I essäerna ingår alltså av naturliga skäl en hel del uttryck för talarattityd som inte i första hand är skribentens. I många av de svaga texterna ges emellertid ofta andras bedömningar och värderingar mer plats än skribentens egna. Ibland kan man också uppfatta att de bedömningar eller värderingar som skribenten kommer med egentligen är omformuleringar av något som sagts i utgångstexten. Så är fallet i exempel 8.20 där skribentens bedömning av sparsamhet som något socialt positivt mest är en bekräftelse på det som just refererats. De refererade meningarna framhäver sparsamhet och utifrån våra samhällseliga värderingar förstår vi att det ska uppfattas som något positivt. Detta bekräftas i skribentens egna meningar som snarast kan ses som en tolkning och omformulering av det som nyss refererats.

8.20. Deras klasskamrater Pasi Lahtinen och Christian Arrhenius är mer sparsamma. Arrhenius säger att han köper bara om det är något han verkligen vill ha. Lahtinen köper inte heller mycket, en mp3-spelare för en tid sedan var det senaste större köpet.

Det är bra att vara sparsam. Om man hela tiden slösar pengar på onödiga saker har man inte råd med andra viktigare saker som verkligen behövs sedan.

En annan iakttagelse som kan göras i texter med låga poäng är att skribenter har en mindre variation i sina evaluerande uttryck. I en text om ungas konsumtion som fått låga poäng går skribenten igenom vad som kan ses som *förnuftigt*, *onödigt* eller *oansvarigt* och orden upprepas i stort sett genom hela texten. De två adjektiven *förnuftigt* och *onödigt* ges i uppgiftsformuleringen och *oansvarigt* i materialet i uppgiftshäftet. I en text om individens sociala ansvar är det frasen *vi har ett ansvar/en skyldighet* som upprepas, medan skribentens röst för övrigt knappt hörs i texten. Frasen *vi har ansvar* ingår i rubriken på texten i uppgiftshäftet. Man kan också notera att värderingar i svaga texter ofta bärs upp av adjektiv. Något kan beskrivas som *bra*, *intressant*, *fattigt*, *populärt*, *svårt* eller *viktigt*, och skribenten kan tala om till exempel *bra lärare*, *duktiga elever*, *dålig lön*, *långa sommarlov* och *stora och svåra hopp*. Överlag visar analy-

sen av uttryck för talarattityd att svaga texter utmärks av en bundenhet till materialet i uppgiftshäftet där skribenten tenderar att hämta både bedömningar och värderingar och sättet dessa formuleras på.

Starka texter utmärks däremot av att skribenterna verkligen vågar ta ställning och komma med egna bedömningar och värderingar och en stor variation i sättet att uttrycka dessa på. Ett längre utdrag ur en essä som fått fulla 60 poäng får avsluta det här avsnittet. I det ser man hur skribentens röst blir tydlig i bedömningar av det moraliska i vårt sociala beteende. Även om också Vikströms röst i utgångsartikeln får höras är det skribentens egen röst som dominerar. Bakom frågan om vi bryr oss hör man bedömningen att det vore moraliskt korrekt att göra det. Att vi förlitar oss på staten kan tolkas som att vi är naiva eller likgiltiga och meningen röjer därmed en ny bedömning. Att tanken om att dumpa allt ansvar på staten formats som en fråga visar på skribentens bedömning att ett sådant beteende kan ifrågasättas. Därefter ansluter sig skribenten till Vikströms bedömning att det inte räcker med att betala skatt, medan utdraget avslutas med en bedömning av det förkastliga i att försöka köpa sig fri från ansvar. Man kan notera den språkliga variationen i de olika bedömningarna och att det inte går att peka ut enskilda ord som står för bedömningen. I stället är det hela meningarna som indirekt uttrycker en bedömning.

8.21. Bryr vi oss helt enkelt inte längre? I många fall är svaret på frågan helt enkelt nej. Vi förlitar oss på att ingen tillåts falla genom socialvårdens nät. Och visst, det är ju därför nätet finns där, men kan vi faktiskt bara helt kallt dumpa allt ansvar på staten? Det är inte min sak att ta tag i det här, tänker många, och som Vikström påpekar i artikeln tycker sig en stor del ha gjort sin plikt mot sin nästa i och med att de betalat skatt, vilket röjer ett av de stora problemen med den nordiska uppfattningen om socialt ansvar: Pengar botar allt. Vi vill köpa oss fria från våra åldrande föräldrar, från våra barn, t.o.m. från de vi en gång svurit att älska i nöd och lust.

8.5 Sammanfattning och slutsatser

I den här studien har jag studerat röst och dialogicitet i 40 materialbaserade essäer som skrivits våren 2008. Jag har sett dels på det intertextuella i texterna, dels på med vilka medel skribentens egen röst kommer fram i texterna.

De materialbaserade essäerna förutsätter att skribenten har hänvisat till och diskuterat den eller de texter som essän enligt uppgiftsformuleringen ska ta avstamp i. Hur man hänvisar till och refererar eller citerar ur utgångsmaterialet är därmed något som övas och diskuteras mycket under gymnasietiden. Det visar sig att de flesta examinander behärskar referattekniken mycket väl. De skriver välformulerade referatannonseringar och kan med en varierad uppsättning referatmarkeringar visa var de hämtat sina uppgifter. De använder sig också av citat på ett väl avvägt sätt och citerar vanligen endast då citaten är motiverade och belyser resonemangen i essäerna.

Trots att examinanderna i princip behärskar hänvisningsteknik har det visat sig att det inte alltid är helt klart vems röst man hör i texterna. Om texterna i uppgiftshäftet refererar flera personer eller om artikelskribenten inte är den person som står för tankarna i texten kan examinanderna ha svårt att formulera sig så att det blir klart vem som egentligen sagt vad. Svårigheten att hålla isär olika röster i utgångsmaterialet förefaller emellertid snarast vara av stilistisk art. Ett större problem verkar det vara att hålla isär andra röster från den egna. Texter skrivna av svaga skribenter kan innehålla så kallade dolda citat där delar av studentuppsatsen är direkta avskrivningar ur utgångsmaterialet. Det har emellertid visat sig att även uppsatser som fått höga poäng kan innehålla plagiat, det vill säga information som är hämtad ur utgångsmaterialet utan att någon hänvisning satts ut. Ibland kan det också förekomma formuleringar som gör att man tror att något är hämtat ur utgångsmaterialet trots att det rör sig om uppsatsskribentens egna tankar. Här ser man en glidning mellan referat och egna kommentarer. En annan form av glidning som påträffas är att referaten av utgångsmaterialet inte alltid är helt korrekta. Examinanderna refererar eller tolkar ibland det som står i utgångsmaterialet på ett sätt som inte gör det fullt rättvisa. Att sådana innehållsförskjutningar förekommer i studentessäerna är kanske

inte förvånande med tanke på att Ask (2007: 162–163) har funnit liknande problem hos avancerade studenter vid högskola. Att referera är svårt och det är tydligt att det behövs ytterligare övning. En noggrann jämförelse av vad som står i utgångsmaterialet och i elevtexterna skulle behövas i klassrummet, trots att det många gånger kan kännas onödigt tidskrävande.

Analysen har också visat att skribenternas egna röster hörs i de allra flesta materialbaserade essäer. Det sker genom att skribenten uttrycker sin åsikt om essäns tema, ibland lyfter fram sig själv eller sina bekanta i belysande exempel, kommenterar sanningshalten i utgångsmaterialet eller i den egna texten, eller visar sig i olika former av evaluerande uttryck. Också på denna punkt kan man säga att undervisningen har gått hem. Skribenternas röster är mer eller mindre hörbara i texterna.

Skillnaden mellan skribenter som fått höga och låga betyg är emellertid relativt stor. Starka skribenter är skickliga på att låta sin egen röst komma till tals. Det syns i en varierad uppsättning lexikala strukturer för självomnämningen. Man kan särskilt notera att självomnämningen i starka texter ofta kopplas till uttryck för evidentialitet och talarattityd. Detta innebär att dialogen mellan skribenten och utgångsmaterialet tydligt kommer fram i texterna. Starka skribenter värderar alltså ofta sanningshalten i det som återges ur utgångsmaterialet och i det de själva påstår. Deras röst kommer också fram i en mängd uttryck för attityd där de dels bedömer det moraliska eller socialt acceptabla i det de diskuterar, dels värderar mänskliga handlingar eller produkter. De skribenter som fått höga betyg är med andra ord tydligt synliga i sina essäer. Att de är skickliga på detta kan kanske också ses som en förklaring på att skribenterna i mitt material, i jämförelse med Östlund-Stjärnegårdhs (2005: 421) gymnasister, verkar ha en vuxnare stil vad gäller frekvensen självomnämningen i texterna. I stället för genom självomnämningen visar de ofta sin närvaro i texterna genom uttryck för evidentialitet och talarattityd.

De skribenter som fått låga betyg är försiktigare med att låta den egna rösten komma till tals. Ofta ges referaten av utgångstexterna mycket plats medan den egna rösten blir svagare. Självomnämningen förekommer i dessa texter men inte i en lika varierad form som

i starka skribenters texter. Frasen *jag tycker att* är påfallande frekvent och i vissa texter den enda med vilken skribenten låter sin röst bli hörd. Ett annat utmärkande drag i de svaga texterna är att skribenten gärna lyfter fram egna och bekantas erfarenheter som kommentarer till det som tas fram i utgångsmaterialet. Svaga texter innehåller också färre uttryck för evidentialitet och talarattityd. De uttryck som förekommer upprepas ofta och kan vara av relativt stereotyp karaktär. Det är som om de svaga skribenterna saknar den språkliga repertoar som krävs för att den egna rösten ska höras i texterna på ett övertygande sätt. Detta för tankarna till Schleppegrells (2004: 40–41) konstaterande att det sällan ges explicit undervisning i vad som språkligt förväntas av eleverna i olika uppgifter, utan detta är något som ingår i den dolda läroplanen. Svaga skribenter behöver sannolikt uppmärksammas på hur man språkligt kan visa sin närvaro i texten. Även om de vet att den egna rösten bör komma fram vet de inte alltid vilka språkliga medel som kan utnyttjas för ändamålet.

MONA FORSSKÅHL, JAN HELLGREN,
JANNIKA LASSUS, BEATRICE SILÉN,
SOFIA STOLT & ANDERS WESTERLUND

Slutord med framåtblickar

I denna antologi har vi belyst det finlandssvenska studentexamensprovet i modersmålet ur flera olika synvinklar. Att provet och omständigheterna kring det behöver belysas och analyseras mer än vad hittills gjorts kan motiveras på flera sätt – inte minst genom att detta prov är så avgörande för så många unga gymnasiestuderande både i dag och framöver. Ända sedan modersmålsprovet infördes har det varit ett slags tröskel som varje gymnasiestuderande behöver komma över för att kunna fortsätta sin studiestig mot en önskad yrkeskarriär, och är det mer än någonsin i dag. Detta är det enda studentprov de inte kan välja bort och ersätta med andra prov om de vill få sin studentexamen. Samtidigt kommer modersmålsprovet att få ännu större vikt vid antagningen till tredje stadiets utbildning, det vill säga högskoleutbildning, i och med att antagning baserad på studentbetyg ska utökas och ämnesspecifika inträdesprov vid högskolorna så småningom fasas ut. I denna process kommer resultatet av modersmålsprovet att få särskild vikt genom att det ger inträdespoäng till snart sagt samtliga högskoleutbildningar.

Ur ett samhällsperspektiv är behovet av kompetent arbetskraft en alltmer akut fråga i många branscher och verksamheter. Dagens gymnasiestuderande är framtida arbetskraft, och det ligger därför i samhällets övergripande intresse att de får med sig relevanta kompetenser från sin utbildning på andra stadiet för att kunna nå framgångar i fortsatta studier och därpå följande arbetsliv.

I en rapport från forskningsinstitutet Sitra, ”Eväitä työelämään” [Goda färdigheter för arbetslivet] (Arola 2017: 5–7), identifieras sex generiska kompetenser som ses som viktiga i framtidens arbetsliv. De omfattar bland annat förmåga till samverkan, nätverkande, problemlösningsförmåga och självkänedom. Samtliga dessa knyter också an till den mer generiska förmågan att uttrycka sig med språkets hjälp, muntligt och skriftligt. Det finns således ett fortsatt ökande behov av mångsidiga kommunikationsfärdigheter.

Mot bakgrund av det ovan sagda ligger det i alla involverade parter intresse att det finns en tillräcklig samsyn kring och förståelse för studentexamensprovet i modersmålet, vad det mäter, hur det bedöms och hurdana faktorer som inverkar på resultaten. Med studierna i denna antologi skrapar vi emellertid bara på ytan.

En slutsats vi utifrån våra analyser kan dra är att kraven som ställs på provskribenterna är höga och omspanner allt från mognad till kreativitet, ämneskunskap och rent formell skrivfärdighet, det vill säga förmågan att skriva en normenlig svenska. Läroämnet modersmål och litteratur står inför en hart när omöjlig uppgift. Inom ramen för ett och samma läroämne ska gymnasiestuderandena få tillgång till teorier och analysmetoder inom både språkvetenskap och litteraturvetenskap och de ska förstå och kunna tillämpa dessa metoder på en mångfald av olika texttyper. Samtidigt som de arbetar med och analyserar ett brett textmaterial ska de även utveckla sin egen språkförmåga, sitt eget tänkande och sin egen identitet.

En av de grundläggande värderingarna i den finländska utbildningspolitiken är den att utbildningen i Finland ska vara jämlik. Jämlikhet ska eftersträvas både mellan och inom landets två nationalspråkgrupper. Hellgrens analys visar att studerande från gymnasier belägna på orter med låg andel svenskspråkiga i genomsnitt presterar svagare. Han jämför också finska och svenska skribenter sinsemellan och visar att de som skriver det svenskspråkiga provet tenderar att placera sig något lägre sett till poäng och betyg. En fråga som dock inte tas upp i denna antologi är hur tvåspråkiga studerande (svenska/finska) klarar sig. Denna fråga är av intresse eftersom andelen tvåspråkiga hela tiden stiger och det särskilt i vissa regioner är mer regel än undantag att studerandena har tvåspråkig bakgrund. En fördjupande undersökning av själva bedömningen

och bedömningsprocessen väntar också på att bli gjord. Finns det skillnader i bedömningspraktik och -syn mellan lärare, mellan censorerna inom den svenskspråkiga gruppen samt mellan de finsk- och svenskspråkiga censorerna? I ett vidare samhällsperspektiv vore det också av intresse att undersöka hur finlandssvenska gymnasie-studerande presterar jämfört med jämnåriga som skriver examensprov i andra länder. Primärt är kanske de skandinaviska länderna naturliga jämförelseobjekt, men även en bredare, internationell jämförelse av gymnasieskribenters skrivande för en examen vore viktig. PISA-undersökningarna har visat hur färdigheter på en mer grundläggande nivå förhåller sig i en internationell jämförelse, men då det gäller mer avancerade nivåer av skriftbruk vet vi väldigt lite om på vilken nivå finländska unga ligger.

Undersökningar av ovan beskrivna typ fanns med bland sådana som planerades för föreliggande antologi, men de är så pass resurskrävande att de inte kunde genomföras inom de praktiska ramar som förelåg. Frågorna har emellertid inte förlorat sin relevans, och framtida projekt kan förhoppningsvis ta sig an dem.

Stolt visar i sin analys att förutsättningarna för studerande att ta sig an gymnasiets läroämne modersmål och litteratur i dag är långt ifrån jämlika inom det svenska skolväsendet i Finland. För att närma sig detta mål borde utbildningsanordnarna vidta åtgärder för att minska klyftan som i dag kan motsvara närmare ett års skolgång, om man utgår från det antal lektioner som eleverna erbjuds inom den grundläggande utbildningen i olika skolor i Finland.

Inom undervisningsgrupper kan jämlikhet innebära antingen att man satsar på att hjälpa samtliga studerande att höja sina resultat, eller att man satsar mer på de svaga studerandenas resultat så de kan närma sig de starkas. En likvärdig utbildning betyder inte att undervisningen ska vara densamma för alla. Snarare borde man kanske möjliggöra en utbildning för alla där ribban inte sätts på den lägsta nivån utan där den är individanpassad. Med tanke på satsningar på att stärka kunskapsnivån generellt vore det viktigt att resurser sätts in på rätt punkter. Fortsatt forskning behövs för att få förståelse för hur faktorer som lärarutbildning, lärarfortbildning, läromedel och så vidare borde utvecklas. Tydligt är ändå, utifrån nuvarande kunskap, att lärarnas formella behörighet och deras undervisningserfarenhet

påverkar inlärningsresultaten på ett positivt sätt och att en ökad timresurs ger skolorna möjlighet att genomföra sin undervisning på ett kvalitativt bättre sätt.

En annan jämlikhetsaspekt som vore viktig att granska är arbetsbelastningen utanför lektionstid för studerande och hur den varierar i Svenskfinland. Arbetsbelastningen finns inte reglerad i något styrdokument, och således kan realiteten vara den att studerande förväntas lägga ner olika mycket arbete beroende på lokala faktorer. Ur ett jämlikhetsperspektiv är detta problematiskt och har fått en ny relevans på 2010-talet, då vi vet att stress och höga förväntningar leder till utmattningssymtom hos såväl elever i den grundläggande utbildningen som gymnasie-studerande. Därför behövs en undersökning av hur belastningen ser ut i praktiken, och därefter riktlinjer för total arbetsbelastning så att studerande vet vilken arbetsmängd som förväntas för att fullfölja en kurs eller ett läroämne.

Ser man till målen med gymnasieutbildningen, och särskilt undervisningen i modersmål och litteratur, formuleras de i de nationella grunderna för läroplanen. En angelägen fråga som detta projekt väckt är hur förhållandet mellan modersmålsprovet och läroplansgrunderna egentligen ser ut. Ser man tillbaka på tidigare studentexamensprov i modersmål har kopplingen inte alltid varit direkt. Vad har proven mätt och vad har de inte mätt? Finns det sådana lärandemål som inte alls beaktats i studentexamensproven? Vidare vore det värt att se hur utfallet, det vill säga själva provprestationerna och bedömningen av dem relaterar till vad som förväntas enligt grunderna för läroplanen.

En grov sammanfattning av de mål som grunderna för gymnasie-läroplanen uttrycker skulle kunna formuleras så här: Målet är att den studerande i vid bemärkelse ska ta dagens skrift- och bildbaserade it-samhälle i besittning, kunna använda dess resurser mångsidigt och vidareutveckla dem. Detta förväntas också i arbetslivet, vilket Lassus visar i kapitel 3. De starka skribenterna når utan tvekan detta mål, medan det är mer osäkert om de svaga skribenterna verkligen lyckas göra språket till ett fungerande verktyg. I den modell för essäprovet som Westerlund presenterar utgör textrelaterade kategorier som genrekunskap och språklig normenlighet grunden för ett starkt essäprov. Lassus och Gustafsson noterar i sin lexikala analys

att ett normenligt skrift- och talspråk med ett tillräckligt brett ordförråd är ett baskrav som de allra svagaste examinanderna delvis har svårigheter att klara. De använder samma grundläggande ordförråd som de starka examinanderna, men utmärkande för de texter som bedömts med höga poäng är att de språkliga nyanserna tenderar att vara rikare. Exempelvis bisatser, infinitiver och fasta fraser används mer och på korrekt sätt.

Med förankring i den lexikala analysen, i kombination med Siléns analys av textuella drag i essäprovssvar, kan man emellertid konstatera att en grundläggande språklig färdighet inte räcker, utan det behövs mer avancerade språkliga färdigheter som dessutom behöver kompletteras med skribentens förmåga att anpassa sig och sin kommunikation till den aktuella kommunikationskontexten, till nya sociala situationer, genrer och kommunikationskanaler. Att kunna förhålla sig till tidigare och omgivande texter och yttranden, och tydligt kunna uttrycka detta förhållningssätt språkligt, är en förmåga som starka skribenter har men inte de svagare, vilket Silén visar i sin analys. Det bör betonas att denna förmåga samtidigt är något av en medborgarfärdighet i ett demokratiskt samhälle där språket och språkbruket utgör det grundläggande verktyget för att individen ska kunna delta, bidra och påverka.

Våra analyser visar därmed på det som censorer och verksamma modersmåls lärare har påtalat: att inte alla som skriver studentexamensprovet i modersmålet fullt ut har uppnått de mål som uppställts i grunderna för gymnasiets läroplan då det gäller språkbruket, genreförståelsen och hanteringen av omgivande texter. Det finns alltså behov av ännu mer fördjupning och övning både i grundläggande språkfärdighet, i genrekunskap och i kontextanpassning i de svenskspråkiga gymnasierna i Finland.

För att kunna skapa mångsidiga möjligheter för de studerande att öva genre- och språkfärdighet behöver lärarna i gymnasierna tillgång till inspirerande uppgifter som uppmuntrar de studerande att läsa mångsidigt, att analysera språkliga strukturer och att bearbeta ett och samma budskap för olika kommunikationssituationer. Dessa uppgifter behöver vara så verklighetstroga som möjligt och de ska, om möjligt, ha en förankring i autentiska, samhälleliga kontexter. För att kunna skapa sådana uppgifter behövs aktuell, forskningsbaserad

kunskap om hurdana kommunikationssituationer individer i olika roller i samhället stöter på och deltar i. Forskare behöver fortsätta att samla in och analysera autentiska texter och kommunikationssituationer i företag och organisationer i den offentliga sektorn, den privata sektorn och den tredje sektorn. Detta är möjligt endast om företag och organisationer ser det som sitt samhällsansvar att öppna upp för denna typ av forskning om autentisk kommunikation. På sikt leder det till anställda och kunder med bättre kommunikationsförmåga samt generellt till aktiva medborgare.

Med tanke på att modersmål och litteratur är ett så centralt läroämne i gymnasiet och det enda som är obligatoriskt för alla i studentexamen finns det således ett stort behov av fortsatt forskning om hur skrivundervisningen i gymnasierna och den grundläggande utbildningen ser ut och hur den kan utvecklas. Skrivforskning har under de senaste decennierna rent metodologiskt breddats från enbart textanalys till att intressera sig för ett mycket brett spektrum av frågor som berör kontexten för skrivandet och skrivande som en social aktivitet. Man talar om textens ekologi och ekologiska cykel. I Svenskfinland har få forskare eller forskningsprojekt med etnografiska eller literacy-teoretiska metoder tagit sig an det som händer när studerande skriver. Hur ser skrivundervisningen ut i finlands-svenska gymnasieklassrum och hur påverkas den av studentexamen? Hur samtalar lärare och studerande om skrivande? Hur har skrivundervisningen påverkats av att studentexamen digitaliserats? På vilka sätt används läromedel i skrivundervisningen? Har betoningen på multilitteracitet påverkat skrivundervisningen? De studerandes skrivande på fritiden är likaså ett stort forskningsfält där det mesta är ogjort.

Vi vill avslutningsvis lägga fram ett förslag som siktar både högt och långt. Nu när studentexamensproven har digitaliserats och alla provuppgifter, provmaterial, provföreskrifter och provprestationer finns och produceras i digital form vore det möjligt att inleda ett longitudinellt projekt som omfattar insamling, bearbetning, arkivering och tillgängliggörande för forskarsamfundet. Med stöd av en lämplig arkivorganisation eller en organisation som på annat sätt stöder forskningsinfrastruktur har Svenskfinland nu en fin möjlighet att med förhållandevis små insatser börja bygga en materialbank

som ger möjlighet till analyser där parametrarna är kontrollerbara och data jämförbara. Börjar vi samla till exempel 100 representativt valda skrivkompetenstexter varje vår kommer vi snart att ha ett forskningsmaterial som ger alldeles nya möjligheter att följa det svenska språkets utveckling i Finland, att kartlägga tematiska tendenser i finlandssvenska ungdomars texter och följa med och jämföra förändringar i prestationsnivåer i en nordisk kontext – för att bara nämna några uppslag för fortsatt forskning.

Litteratur

- Adorno, Theodor W. 2013 [1958]: *Essän som form*. I: Arne Melberg (red.), *Essä*. Göteborg: Daidalos. S. 322–342.
- Alamargot, Denis & Lucile Chanquoy 2001: *Through the Models of Writing*. Studies in Writing 9. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Alderson, J. Charles & Dianne Wall 1993: Does Washback Exist? I: *Applied Linguistics* 14:2. S. 115–129.
- Alvesson, Mats & Kaj Sköldbberg 2017 [1994]: *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, Sissel & Frøydis Hertzberg 2005: Å ta en risk. ”Utfordrerne” blant eksamensskriverne. I: Kjell Lars Berge et al. (red.), *Norskeksamen som tekst*. Ungdommers skrivekompetanse II. Oslo: Universitetsforlaget. S. 275–301.
- Andersson Varga, Pernilla 2014: *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svensk-ämnets roll i den sociala reproduktionen*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Arola, Milma (toim.) 2017: *Eväitä työlämään. Kuusi tapaa lisätä korkeakouluopiskelijoiden työelämävalmiuksia*. Sitran selvityksiä 123. Tillgänglig: <https://media.sitra.fi/2017/06/05104025/Selvityksiä123.pdf>. (Hämtad 31.3.2020.)
- Ask, Sofia 2007: *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Acta Wexionensia 115/2007, Humaniora. Växjö: Växjö University Press.
- Atkins, G. Douglas 2005: *Tracing the Essay. Through Experience to Truth*. Athens: University of Georgia Press.
- Au, Wayne 2007: High-stakes testing and curricular control. A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher* 36:5. S. 258–267.
- Backman, Heidi et al. 2007: Gymnasiernas samarbete. I: Erik Geber & Catharina Visapää-Lojander 2007, *De svenska gymnasierna i Finland. En lägesanalys*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Baker, Paul et al. 2006: *A Glossary of Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bakhtin, Mikhail 1981: Discourse in the Novel. I: Michael Holquist (ed.), Caryl Emerson & Michael Holquist (transl.), *The Dialogic Imagination. Four Essays by M. M. Bakhtin*. Austin & London: University of Texas Press. S. 259–422.
- Bakhtin, Mikhail 1986: The Problem of Speech Genres. I: Mikhail Bakhtin, Michael Holquist & Caryl Emerson (eds.), Vern W. McGee (transl.), *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press. S. 60–102.
- Barner-Rasmussen, Wilhelm 2011: *Affärer eller business? En studie av språk-användningen i det ekonomiska samarbetet mellan Finland och Sverige*. Magma-rapport 5. Helsingfors: Finlands svenska tankesmedja Magma.
- Barner-Rasmussen, Wilhelm 2017: När valet står mellan engelska och svenska. I: Marika Tandefelt (red.), *Språk i skola och samhälle. Svenskan i Finland – i dag och i går* II:2. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland 810. Helsingfors. S. 183–196.

- Barner-Rasmussen, Wilhelm & May Lönnholm 2017: Svenskan i finländskt näringsliv – till nytta eller till besvär? I: Marika Tandefelt (red.), *Språk i skola och samhälle. Svenskan i Finland – i dag och i går* II:2. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland 810. Helsingfors. S. 161–182.
- Barton, David 1994: *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Communication*. Oxford: Blackwell.
- Bazerman, Charles 2016: What Do Sociocultural Studies of Writing Tell Us About Learning to Write? I: Charles A. MacArthur et al. (eds.), *Handbook of Writing Research*. New York: The Guildford Press. S. 11–23.
- Bereiter, Carl & Marlene Scardamalia 1987: *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berg, Maarit 2011: Referointi, erittelymuotti ja tekstitaidon koe. I: *Virittäjä* 3. S. 317–348.
- Berge, Kjell Lars 1988: *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Skrifter fra Landslaget for norskundervisning 39. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.
- Berge, Kjell Lars 2007: Perspektiv på skriftkultur. I: Synnøve Matre (red.), *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. S. 57–76. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Berge, Kjell Lars et al. (red.) 2004: *Skriftkultur*. Oslo: Norsk sakprosa.
- Blomqvist, Per 2018: *Samtal om skrivbedömning. Lärares normer, beslut och samstämmighet*. Diss. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Borgäbladet* 3.9.2013: Smartare inlärning ska ge bättre PISA-resultat.
- Borup Jensen, Thorkild 2000: *At skrivetænke. Essays i undervisningen. Lærervejledning*. Frederiksberg: Dansk lærerforening.
- Breckle, Margit & Joachim Schlabach 2017: Multilingualism in Finnish Companies. Selected Results of the LangBuCom-project. I: *Kieli, koulutus ja yhteiskunta – syyskuu 2017*. Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2017-1>.
- Brink, Satya et al. 2013: *Jämlighet och resultat. Forskningsresultat som kan användas för att minska skillnaderna i PISA-prestationer mellan svenskspråkiga och finskspråkiga elever*. Pedagogiska forskningsinstitutet. Rapport 48. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Chadbourne, Richard M. 1983: A Puzzling Literary Genre. Comparative Views of the Essay. I: *Comparative Literature Studies* 20:2. S. 133–153.
- Charles, Mirjaliisa & Leena Louhiala-Salminen 2007: Vems språk talas, vilken är verksamhetskulturen? Intern kommunikation och språkval i finsk-svenska fusionerade företag. I: Olli Kangas & Helena Kangasharju (red.), *Ordens makt och maktens ord. Svenskt i Finland – finskt i Sverige* IV. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland 682:4. Helsingfors. S. 416–447.
- Conrad, Susan & Douglas Biber 2003: Adverbial Marking of Stance in Speech and Writing. I: Susan Hunston & Geoff Thompson (eds.), *Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford & New York: Oxford University Press. S. 56–73.
- Cope, Bill & Mary Kalantziz 2009: "Multiliteracies." New Literacies, New Learning. I: *Pedagogies. An International Journal* 4:3. S. 164–195.

- Devitt, Amy J. 2004: *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Enström, Ingegerd 2004: Ordförråd och ordinlärning. Med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 171–195.
- Europaparlamentets och rådets rekommendation av 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande 2006/962/EG. I: *Europeiska unionens officiella tidning* 30.12.2006, L394/10–L394/18.
- Evensen, Lars Sigfred 2010: En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I: Jon Smidt, Ingvild Folkvord & Arne J. Aasen (red.), *Rammer for skrivning. Om skriveutvikling i skole och og yrkesliv*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. S. 13–31.
- Fagerholm, Mattias 2013: Pappa betalar. Svenska Yle 5.9.2013. Tillgänglig: <https://svenska.yle.fi/artikel/2013/09/05/mattias-fagerholm-pappa-betalar>. (Hämtad den 9.8.2020.)
- Fairclough, Norman 1992: *Discourse and Social Change*. Cambridge & Oxford: Polity Press.
- Finska Notisbyrån 2018: *STT:n lukiovertailu*. Tillgänglig: <https://stt.fi/tyylikirja/ideastajutuksi/tiedonhankinta/sttn-lukiovertailu/?highlight=lukio>. (Hämtad 9.8.2020.)
- Flores, Maria A. et al. 2015: Perceptions of Effectiveness, Fairness and Feedback of Assessment Methods. A Study in Higher Education. I: *Studies in Higher Education* 40:9. London: Routledge. S. 1523–1534.
- Forskningsetiska delegationen 2009: *Etiska principer för humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning och förslag om ordnande av etikprövning*. Tillgänglig: <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/etiskaprinciper.pdf>. (Hämtad 9.8.2020.)
- Fowler, Alastair 1982: *Kinds of Literature. An Introduction to the Theory of Genres and Modes*. Oxford: Clarendon Press.
- Förordning om grundläggande utbildning 1998/852. Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980852?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=f%C3%B6rordning%20om%20grundl%C3%A4ggande%20utbildning%20L1P9>. (Hämtad 9.8.2020.)
- Gadd, Murray & Judy M. Parr 2017: Practices of effective writing teachers. I: *Reading and Writing* 30. S. 1551–1574.
- Geber, Erik 2013: *Kan vi bli bättre? De svenskspråkiga gymnasisternas framgång i studentexamen 2007–2012*. Helsingfors: Svenska Kulturfonden.
- Geber, Erik & Catharina Lojander-Visapää 2007: *De svenska gymnasierna i Finland. En lägesanalys*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Godhe, Anna-Lena 2013: Att skapa och bedöma multimodala texter inom svenskundervisningen på gymnasiet. Spänningar och motsättningar mellan etablerade och nya praktiker relaterade till skapandet av text i klassrummet. I: Judith-Ann Chrystal & Maria Lim Falk (red.), *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Genre*. Stockholm: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. S. 41–49.

- Good, Graham 1988: *The Observing Self. Rediscovering the Essay*. London: Routledge.
- Gunnarsson, Britt-Louise 1992: *Skrivande i yrkeslivet. En sociolingvistisk studie*. Lund: Studentlitteratur.
- Gunnarsson, Britt-Louise 2009: *Professional Discourse*. Continuum Discourse Series. London: Continuum.
- Gustafsson, Anna Maria & Jan Hellgren 2014: *Studenttexter 2014*. Helsingfors: Schildts & Söderströms.
- Halliday, Michael A. K. 1978: *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael A. K. & Christian M. I. M. Matthiessen 2004 [1985]: *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hannén, Krisse 2000: *Nationell utvärdering av inlärningsresultatet i modersmålet i åk 9, 1999*. Utvärdering av inlärningsresultat 2/2000. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Hannén, Krisse 2001: *Utvärdering av inlärningsresultatet i modersmål i åk 6 i den grundläggande utbildningen våren 2000*. Utvärdering av inlärningsresultat 4/2001. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Hardison Jr., O. B. 1989: *Binding Proteus. An Essay on the Essay*. I: Alexander J. Butrym (ed.), *Essays on the Essay. Redefining the Genre*. Athens: University of Georgia Press. S. 11–28.
- Harju-Luukkainen, Heidi & Kari Nissinen 2011: *Finlandssvenska 15-åriga elevers resultatnivå i PISA 2009-undersökningen*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Harju-Luukkainen, Heidi et al. 2014: *PISA 2012. Resultatnivån i de svenskspråkiga skolorna i Finland*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Harjunen, Elina & Riitta Juvonen 2011: *Elevers röst i de diskuterande texterna*. I: Jan Hellgren et al. (red.), *Hur skriver niondeklassarna? Synpunkter och frågeställningar med anknytning till utvärderingen av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 år 2010*. Rapporter och utredningar 1/2011. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Harjunen, Elina & Riitta Arvilommi (toim.) 2013: *Kuinka teksti kirjoitetaan omaksi? Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2013*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Harjunen, Elina & Juhani Rautopuro 2015: *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014. Keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Haue, Harry 2017: *Studentereksamen*. I: *Den Store Danske*. Tillgänglig: <https://denstoredanske.lex.dk/studentereksamen>. (Hämtad 9.8.2020.)
- Hedeboe, Bodil & John Polias 2008: *Genrebyrån. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Heikkinen, Vesa et al. 2010: *Teksti työnä, virka kielenä*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Heikkinen, Vesa & Eero Voutilainen 2012: *Genre – monitieteinen näkökulma*. I: Vesa Heikkinen et al. (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Helsinki: Gaudeamus.

- Hellgren, Jan 2011: *Modersmål och litteratur i årskurs 9. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2010*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Hellgren, Jan 2014: *Vad är relevant och tillförlitlig information? Rapport över testningen av uppgifter i kritisk läsförmåga i sex svenskspråkiga gymnasier 2012–2013*. Helsingfors: Studentexamensnämnden.
- Hellgren, Jan et al. 2011: *Hur skriver niondeklassarna? Synpunkter och frågeställningar med anknytning till utvärderingen av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 år 2010*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Hellgren, Jan et al. 2019: *Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svensk-språkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018*. Publikationer 8/2019. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering. Tillgänglig: <https://karvi.fi/publication/hur-hanteras-tva-och-flersprakigheten-i-de-svensksprakiga-skolorna-resultat-av-en-utvardering-i-ak-1-6-lasaret-2017-2018>. (Hämtad 9.8.2020.)
- Hellgren, Jan & Jukka Marjanen 2020: *Svenska och litteratur i slutet av årskurs 9. Resultat av en utvärdering av lärresultat våren 2019*. Publikationer 18. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Helske, Satu 2011: Äidinkielen kokeen tehtävänäntöjen ja tulosten tilastoanalyysi. I: Anneli Kauppinen et al. (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 155–175.
- Helttunen, Anne 2018: Äidinkielen ylioppilaskoe – kypsyyskoe ja päättötutkinto. I: *Vähäisiä lisiä. Kirjoituksia kulttuurista, tutkimuksesta ja kulttuuriperinnöstä*. Tillgänglig: <http://neba.finlit.fi/blogi/aidinkielen-ylioppilaskoe-kypsyyskoe-ja-paattotutkinto>. (Hämtad 9.8.2020.)
- Helttunen, Anne & Anita Julin (toim.) 2008: *Kiittäen hyväksytty. Äidinkielen ylioppilaskokeen historiaa ja nykypäivää*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2008. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Hiidenmaa, Pirjo 2004: Tietoa, kypsyttää vai sanomisen taitoa? Äidinkielen ylioppilaskoe muinaisista roomalaisista nykypäivään. I: *Kielikello* 3. S. 4–7.
- Holmberg, Per 2002: *Emotiv betydelse och evaluering i text*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Holmberg, Per 2006: Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I: Inger Lindberg & Karin Sandwall (red.), *Språket och kunskapen. Att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Rapport från nordisk konferens den 7–8 oktober 2005 i Göteborg. Rapporter om svenska som andraspråk 7. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk.
- Holmberg, Per & Anna-Malin Karlsson 2006: *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 37. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, Per et al. 2011: *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedts.
- Holmberg, Per & Anna Nordenstam 2016: Svenska med didaktisk inriktning. Ett forskningsområde i rörelse. I: Heidi Höglund & Ria Heilä-Ylikallio (red.), *Framtida berättelser. Perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik*. Rapport från fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier. Vasa: Åbo Akademi. S. 47–62.

- Holmlund, Christer 2012: *Hur mycket undervisning får eleverna? Läget i Svensk-finland 2011–2012*. Helsingfors: Finlands Svenska Lärarförbund.
- Hotulainen, Risto et al. 2016: *Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle. Tutkimus metropolialueen nuorista*. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 398. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hufvudstadsbladet* 23.10.2011: Landsbygdsunga sämst i PISA. Tillgänglig: <https://www.pressreader.com/finland/hufvudstadsbladet/20111023/281487863120573>. (Hämtad 9.8.2020.)
- Huisman, Tuulamarja & Chris Silverström 2006: *Läsa, skriva, räkna. En utvärdering av inlärningsresultaten i modersmål och litteratur samt i matematik i årskurs 3*. Utvärdering av inlärningsresultat 8/2006. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Hultman, Tor G. 2003: *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Norstedts.
- Hultman, Tor G. & Margareta Westman 1977: *Gymnasistsvenska*. Lund: Liber Läromedel.
- Hunston, Susan 2003: Evaluation and the Planes of Discourse. Status and Value in Persuasive Texts. I: Susan Hunston & Geoff Thompson (eds.), *Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford & New York: Oxford University Press. S. 176–207.
- Hyland, Ken 2008: Disciplinary Voices. Interactions in Research Writing. I: *Journal of English Text Construction* 1:1. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. S. 5–22.
- Hällström-Reijonen, Charlotta af & Mikael Reuter 2016: *Finlandssvensk ordbok*. Institutet för de inhemska språkens webbpublikationer 45. Tillgänglig: <http://kaino.kotus.fi/fsob/?p=main>.
- Ivanič, Roz 1998: *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ivanič, Roz 2004: Discourses of Writing and Learning to Write. I: *Language and Education* 18:3. S. 220–245. Tillgänglig: <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>. (Hämtad 9.8.2020.)
- Johannesen, Georg 2012: Holberg og essayet. I: Ludvig Holberg, *Essays*, red. Kjell Heggelund. Oslo: Bokklubben. S. 111–120.
- Johansson, Marjut et al. (toim.) 2011: *Kieli työssä. Asiantuntijatyön kielelliset käytännöt*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Josephson, Olle & Kristina Jämtelid 2004: Engelska som koncernspråk, svenska som fikaspråk, arabiska som modersmål? I: *Engelskan i Sverige. Språkval i utbildning, arbete och kulturliv*. Småskrift utgiven av Svenska språknämnden. Stockholm: Norstedts. S. 134–156.
- Juvonen, Riitta 2010: Evaluoiva että-yhdyslause ja retoriset rakenteet suomenkielisessä ylioppilasaineessa. I: *Virittäjä* 1. S. 39–70.
- Juvonen, Riitta 2014: *Kirjoitelma ja tekijän ääni. Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilasaineen dialogisuuden hallinnassa*. Diss. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Juvonen, Riitta et al. 2011: Mitä lukiolaisten kirjoittamisesta on tutkittu? I: Anneli Kauppinen et al. (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 27–61.

- Kaarninen, Mervi & Pekka Kaarninen 2002: *Sivistyksen portti. Ylioppilastutkinnon historia*. Helsinki: Otava.
- Kallionpää, Outi 2014: Monilukutaidon opetus on ennen kaikkea uusien kirjoitustaitojen opetusta. I: *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 5:4. Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2014/monilukutaidon-opetus-on-ennen-kaikkea-uusien-kirjoitustaitojen-opetusta>. (Hämtad 9.8.2020.)
- Kallionpää, Outi 2018: Quo vadis, kirjoittamisen opetus? I: *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9:2. Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2018/quo-vadis-kirjoittamisen-opetus>. (Hämtad 9.8.2020.)
- Kallunki, Elisa 2017: Huippuarvosana voi olla hyvässä koulussa tiukassa. Tutkija – oppilaiden oikeusturva vaarantuu. YLE Uutiset 22.5.2017. Tillgänglig: <https://yle.fi/uutiset/3-9619492>. (Hämtad 9.8.2020.)
- Karlsson, Anna-Malin 2002: *Skriptbruk i förändring. En semiotisk studie av den personliga hemsidan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Karlsson, Anna-Malin 2006: *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Skrifter utgivna av Språkrådet 2. Stockholm: Norstedts.
- Karlsson, Anna-Malin 2011: Texters ideationella grammatik. I: Per Holmberg et al. (red.), *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedts. S. 21–38.
- Kauppinen, Anneli 2011: Mitä äidinkielen kokeessa pyydetään, mitä saadaan? I: Anneli Kauppinen et al. (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 95–117.
- Kauppinen, Anneli et al. (toim.) 2011: *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kauppinen, Anneli & Henna Makkonen-Craig 2011: Johtopäätöksiä ja avauksia. I: Anneli Kauppinen et al. (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 463–474.
- Kivilehto, Marja & Johanna Koivisto 2017: Hur gör skribenten sin röst hörd? En fallstudie om hur språkforskare framställer sig själva som skribenter i svenskspråkiga artiklar i serien Vakki Publications 2013–2015. I: Nicole Keng et al. (red.), *Ääniä, Röster, Voices, Stimmen*. Vakki-symposiumi XXXVII 9.–10.2.2017. S. 76–87.
- Kraemer, Maria von 2013: Finlandssvenska pojkar på U-landsnivå. Svenska Yle 2.9.2013. Tillgänglig: <https://svenska.yle.fi/artikel/2013/09/02/finlandssvenska-pojkar-pa-u-landsniva>. (Hämtad den 13.10.2020.)
- Krathwohl, David R. 2002: A Revision of Bloom's Taxonomy. An Overview. I: *Theory into Practice* 41:4.
- Krogh, Ellen 2012: Writing in the Literacy Era. Scandinavian Teachers' Notions of Writing in Mother Tongue Education. I: *L1-Educational Studies in Language and Literature* 12. S. 1–28.
- Krogh, Ellen et al. (red.) 2015: *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

- Krogh, Ellen & Karen Sonne Jakobsen (red.) 2016: *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Kronholm-Cederberg, Annette 2005: *Om skrivandets villkor. Unga människors berättelser om skrivandet i gymnasiet*. Lic. Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 16. Vasa.
- Kronholm-Cederberg, Annette 2009: *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Diss. Vasa: Åbo Akademi.
- Kvale, Steinar & Svend Brinkmann 2014 [1997]: *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lag om studentexamen 502/2019. Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2019/20190502>. (Hämtad 9.8.2020.)
- Larsson, Maria 2018: *Resultatet av ett prov. Svensklärare om washbackeffekter av nationellt läsförståelseprov på gymnasiet*. Lic. Karlstad: Karlstads universitet.
- Lassus, Jannika 2010: *Betydelse i barnfamiljsbroschyrer. Systemisk-funktionell analys av den tänkta läsaren och institutionen*. Diss. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Lassus, Jannika & Johanna Tanner 2019: Svenskan i det finländska affärlivet. I: Marco Bianchi (red.), *Svenskans beskrivning 36. Förhandlingar vid trettiosjätte sammankomsten. Uppsala 25–27 oktober 2017*. Uppsala: Uppsala universitet. S. 119–129.
- Lassus, Jannika & Mona Forsskähl 2020: Orden speglar genren. Kvantitativ analys av lexikala mönster i Paul Sinebrychoffs korrespondens. I: Hanna Lehti-Eklund & Beatrice Silén (red.), *Handel med konst. Språk och dialog i Paul Sinebrychoffs brevsamling från sekelskiftet 1900*. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland 841. Helsingfors. S. 90–113.
- Ledin, Per 1996: *Genrebegreppet – en forskningsöversikt*. Svensk sakprosa 2. Lund: Lunds universitet.
- Ledin, Per 1997: Intertextualitet, smärta och ett mångstämmigt Apotek. I: Roger Andersson & Patrik Åström (utg.), *Till Barbro. Texter och tolkningar tillägnade Barbro Söderberg den 23 september 1997*. MINS 45. Stockholm: Stockholms universitet. S. 63–86.
- Ledin, Per & Staffan Selander 2003: Institution, text och genre. I: Boel Englund & Per Ledin (red.), *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur. S. 91–122.
- Lehti-Eklund, Hanna 2011: Äidinkielen kokeen tehtävänänot ja opiskelijoiden valinnat suomeksi ja ruotsiksi. I: Anneli Kauppinen et al. (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 118–154.
- Leino, Kaisa et al. 2017: *Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus*. PIRLS 2016. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Leino, Kaisa et al. 2019: *PISA 18 – Suomi parhaiden joukossa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Tillgänglig: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Hämtad 9.8.2020.)

- Leino, Pentti 2006: *Äidinkielen koe ja tekstitaidot*. I: *Virittäjä* 110. S. 590–598.
Tillgänglig: <https://journal.fi/virittaja/article/view/40524/9950>. (Hämtad 9.8.2020.)
- Leinonen, Therese 2000: Finlandssvenska studenters svenska. Användning och färdighet. I: Therese Leinonen & Marika Tandefelt, *Svenskan i Finland ett språk i kläm? Unga finlandssvenskars modersmål*. Forskningsrapporter från Svenska handelshögskolan 50. Helsingfors. S. 27–86.
- Lindholm, Anna-Stina 2001: *På spaning efter textkompetens. Rapport om ett försök med en ny form av modersmålsprov i sex finlandssvenska gymnasier*. Helsingfors: Studentexamensnämnden.
- Livnat, Zohar 2012: *Dialogue, Science and Academic Writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- LIX-räknare: Webbsida för ordvariationsberäkningar. Tillgänglig: <https://www.lix.se>.
- Luukka, Minna-Riitta 2013: Opetussuunnitelmat uudistuvat. Tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. I: *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 4:5. Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi>. (Hämtad 9.8.2020.)
- Magnusson, Jenny 2018: Det diskursiva skrivandets funktion. En läromedelsanalys. I: *Nordic Journal of Literacy Research* 4:1. S. 22–41. Tillgänglig: <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.960>. (Hämtad 9.8.2020.)
- Makkonen-Craig, Henna 2008: Neljä näkökulmaa eräiseen tekstilajiin. Äidinkielen ylioppilaskokeen tehtävänannot 2003–2006. I: *Virittäjä* 2. S. 207–234.
- Makkonen-Craig, Henna 2010: Ylioppilasaine ja päättökokeen tavoitiediskurssi. Genre ja varjogenre. I: Hanna Lappalainen et al. (toim.), *Kielillä on merkitystä. Näkökulmia kielipolitiikkaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 206–252.
- Makkonen-Craig, Henna 2011: Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. I: Anneli Kauppinen et al. (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 62–91.
- Martin, James R. 2003: Beyond Exchange. Appraisal Systems in English. I: Susan Hunston & Geoff Thompson (eds.), *Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford & New York: Oxford University Press. S. 142–175.
- Martin, James R. & Peter R. R. White 2005: *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Metsämuuronen, Jari 2007: *Förändringar i kunskapsnivån i ämnet modersmål och litteratur under de högre årskurserna i den grundläggande utbildningen*. Utvärdering av inlärningsresultat 4/2006. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Morgenstierne, Bredo 1914: *Kristiania universitet*. Kirke- og undervisningsdepartementets jubilæumsskrifter 1914. Kristiania (Oslo): J. M. Stenersens forlag.
- Müller, Wolfgang G. 2017: An Elusive Genre?. An Attempt to Define the Essay. I: Dorothea Flothow et al. (eds.), *The Essay. Forms and Transformations*. Heidelberg Neckar: Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg. S. 1–14.

- Nordmark, Marie 2014: *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervisning. En ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Nyström, Catharina 2000: *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Nyström, Ingegerd 2004: Oro för modersmålsresultaten i studentexamen i Finland. I: *Språk i Norden. Sprog i Norden. Årsskrift for Nordisk Sprogråd og sprognævne i Norden 2004*. Oslo: Novus. S. 39–58.
- Nyström Höög, Catharina et al. 2012: *Myndigheterna har ordet. Om kommunikation i skrift*. Språkrådets skrifter 14. Stockholm: Norstedts.
- Obaldia, Claire de 1995: *The Essayistic Spirit. Literature, Modern Criticism, and the Essay*. Oxford: Clarendon Press.
- OECD 2001: *Knowledge and Skills for Life. First results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD 2003: *Education at a Glance. OECD Indicators 2003*. Paris: OECD.
- OECD 2005: *Equity in Education. Thematic review. Finland, Country Note*. Paris: OECD. Tillgänglig: <https://www.oecd.org/education/innovation-education/36376641.pdf>. (Hämtad 13.10.2020.)
- OECD 2007: *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World 1. Analysis, PISA*. Paris: OECD Publishing. Tillgänglig: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2006_9789264040014-en. (Hämtad 13.10.2020.)
- OECD 2009: *PISA 2009. Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Tillgänglig: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>. (Hämtad den 9.8.2020.)
- OECD 2010: *PISA 2009 Results. Learning to Learn. Student Engagement, Strategies and Practices III*. Paris: OECD. Tillgänglig: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852630.pdf>. (Hämtad 13.10.2020.)
- OECD 2013: *PISA 2012 Results. Excellence through Equity II. Giving Every Student the Chance to Succeed*. Paris: OECD. Tillgänglig: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf>. (Hämtad 13.10.2020.)
- OECD 2016: *PISA 2015 Results I. Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>. (Hämtad 9.8.2020.)
- OECD 2020: *PISA 2018. Education GPS. Student performance*. Tillgänglig: <https://gpseducation.oecd.org>. (Hämtad 13.10.2020.)
- Parmenius Swärd, Susanne 2008: *Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Malmö Studies in Educational Sciences 42. Malmö: Malmö högskola. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2043/6562>. (Hämtad 9.8.2020.)
- Petas, Sandra 2011: Finlandssvenska gymnasisters textvärldar. I: Anneli Kauppinen et al. (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 384–407.
- Piekut, Anke 2012: *Genreskrivning i de fire gymnasiens danskfag. En undersøgelse af skriftlig genrekompetence i elevbesvarelser fra de fire ungdomsuddannelser*. Diss. Odense: Syddansk Universitet.

- Pitkänen, Kari et al. 2017: *Valtiontalouden säästöjen vaikutukset sivistyksellisiin oikeuksiin*. Julkaisut 27/2017. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Platen, Magnus von 1987: Essayn. I: *Horisont* 5. S. 7–14.
- Pulls, Sofia 2019: *Skrivande och blivande. Konstruktioner av skönlitterärt skrivande i handböcker och läromedel 1979–2015*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Randahl, Ann-Christin 2014: *Strategiska skribenter. Skrivprocesser i fysik och svenska*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Reading to Learn. Tillgänglig: <https://www.readingtolearn.com.au>. (Hämtad 16.10.2020.)
- Ritamäki-Johansson, Iris et al. 2006: *Bokskogen. Litteratur för gymnasiet*. Helsingfors: Söderströms.
- SAG = Teleman, Ulf et al. 1999: *Svenska Akademiens ordbok 1–4*. Norstedts ordbok. Stockholm: Svenska Akademien.
- Schleicher, Andreas 2006: *The Economics of Knowledge. Why Education Is Key for Europe's Success*. Bryssel: The Lisbon Council. Policy Brief. Tillgänglig: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/36278531.pdf>. (Hämtad 13.10.2020.)
- Schleppegrell, Mary J. 2004: *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. London, Mahwah & New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Silén, Beatrice 2011: Struktur och fokus i studentuppsatser. I: Anneli Kauppinen et al. (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 263–298.
- Silverström, Chris 2002: *Utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i åk 9 våren 2001*. Utvärdering av inlärningsresultat 4/2002. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Silverström, Chris 2003: *Modersmål och litteratur i sex år. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur hos elever som slutfört årskurs 6 i den grundläggande utbildningen år 2002*. Utvärdering av inlärningsresultat 5/2003. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Silverström, Chris 2004: *Ett viktigt men utmanande ämne. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2003*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Silverström, Chris 2006: *Modersmål och litteratur i nio år. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2005*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Silverström, Chris 2008: *Modersmålskunskaper, attityder och betyg. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur efter årskurs 6 år 2007*. Utvärdering av inlärningsresultat 4/2008. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Helsingfors.
- Silverström, Chris (red.) 2015: *Fokus på finlandssvenska elevtexter. Tankar om texter i modersmål och litteratur skrivna i årskurs 9 år 2014*. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering.

- Silverström, Chris & Juhani Rautopuro 2015: *Språk och skrivande i årskurs 9. En utvärdering av läroresultat i modersmål och litteratur våren 2014*. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Sinclair, John M. 1986: Fictional Worlds. I: Malcolm Coulthard (ed.), *Talking about Text. Studies Presented to David Brazil on His Retirement*. Discourse Analysis Monographs 13. Birmingham: University of Birmingham. S. 43–60.
- Sköldberg, Emma 2004: *Korten på bordet. Innehålls- och uttrycksmässig variation hos svenska idiom*. Diss. Göteborg: Meijerbergs institut för svensk etymologisk forskning.
- Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen 422/2012 [2001/1435]. Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2012/20120422>. (Hämtad 9.8.2020.)
- Statsrådets förordning om studentexamen 9.5.2019/612. Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2019/20190612>. (Hämtad 16.10.2020.)
- Stenberg-Sirén, Jenny 2020: *Svenska, finska, engelska – komplement eller alternativ? En inblick i ungas språkanvändning*. Magma-rapport 1. Helsingfors: Finlands svenska tankesmedja Magma. Tillgänglig: http://magma.fi/wp-content/uploads/2020/01/magma1_2020_webb-1.pdf. (Hämtad 9.8.2020.)
- Stolt, Sofia 2016: *Vägen till vitsordet. En studie av värderande yttranden i bedömarkscommentarer på studentexamensuppsatser i modersmål och litteratur*. Diss. Nordica Helsingiensia 46. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Strömman, Solveig 1995: *Två språk på arbetsplatsen. Status och förändring*. Acta Wasaensia 44. Språkvetenskap 7. Vasa: Vasa universitet.
- Studentexamensnämnden 1999: *Provet i modersmål* [Föreskrifter]. Helsingfors.
- Studentexamensnämnden 2006: *Föreskrifter för provet i modersmålet*. Helsingfors.
- Studentexamensnämnden 2007: *Modersmålet II. Essäprovet 12.3.2007*. Helsingfors.
- Studentexamensnämnden 2012: *Föreskrifter för provet i modersmålet*. Helsingfors.
- Studentexamensnämnden 2014: *Modersmålet II, Essäprovet 10.3.2014*. Helsingfors.
- Studentexamensnämnden 2017a: *Föreskrifter för provet i modersmålet 9.2.2017*. Helsingfors. Tillgänglig: <https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/foereskrifter/provspecifika-foereskrifter-och-anvisningar>. (Hämtad 9.8.2020.)
- Studentexamensnämnden 2017b: *Modersmålet II. Essäprovet 27.9.2017*. Helsingfors.
- Studentexamensnämnden 2018: *Föreskrifter för det digitala provet i modersmålet 24.8.2018*. Helsingfors. Tillgänglig: <https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/foereskrifter/provspecifika-foereskrifter-och-anvisningar>. (Hämtad 9.8.2020.)
- Studentexamensnämnden 2020: Studentexamens webbplats med allmän information om provet. Tillgänglig: <https://www.ylioppilastutkinto.fi/se>. (Hämtad den 9.8.2020.)
- Sulkunen, Sari et al. 2012: *Pisa 2009 ensituloksia. 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen*. Opetus- ja kulttuuri-ministeriön julkaisuja 21/2010. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- Svedlin, Renata et al. 2013: *Syntesutvärdering av den svenska utbildningen i Finland. Kvalitet och jämlikhet*. Jyväskylä: Rådet för utbildningsutvärdering.
- Svedner, Per Olov 2011: *Svenskämnet & svenskundervisningen. Delarna och helheten. En didaktisk-metodisk beskrivning och handledning*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala.
- Svensk ordbok (SO): Göteborgs universitet – Institutionen för svenska språket. Tillgänglig: <https://svenska.se>.
- Säljö, Roger 2014 [2000]: *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Sörlin, Marie 2000: *Skrivande i sex europeiska företag. En studie av professionellt skrivande på banker och ingenjörbyråer i Sverige, England och Tyskland*. TeFa 36. Stockholm: Stockholms universitet.
- Tanner, Johanna & Jannika Lassus 2018: Kotimaiset kielet työelämässä. Suomenruotsalaisten käsityksiä kielenkäytöstä, kielitaidosta ja kotimaisten kielten opetuksesta. I: *AFinLAn Vuosikirja*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 76. S. 115–133. Tillgänglig: <https://doi.org/10.30661/afinlavk.69285>. (Hämtad 9.8.2020.)
- Teleman, Ulf 1991: *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Skrifter utgivna av svenska språknämnden 75. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Thompson, Geoff 1996: Voices in the Text. Discourse Perspectives on Language Reports. I: *Applied Linguistics* 17:4. S. 501–530.
- Thompson, Geoff & Puleng Thetela 1995: The Sound of One Hand Clapping. The Management of Interaction in Written Discourse. *Text* 15:1. S. 103–127.
- Thorén, Birger (red.) 1963: *Studentexamen 100 år*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Tiililä, Ulla 2007: *Tekstit viraston työssä. Tutkimus etuus päätösten kielestä ja konteksteista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tiililä, Ulla 2011: Sanoilla lavastettu virasto. Tietoyhteiskunnan arkea sosiaali- ja hoiva-aloilla. I: Marjut Johansson et al. (toim.), *Kieli työssä. Asiantuntijatyön kielelliset käytännöt*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 162–189.
- Tolvanen, Evelina 2016: *Myndighetskommunikation på två språk. Pensions-texter på svenska och finska i Finland och Sverige i ett systemisk-funktionellt perspektiv*. Diss. Åbo: Åbo universitet.
- Trost, Jan 2012 [1994]: *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Tønnesson, Johan L. 2012 [2008]: *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Undervisnings- och kulturministeriet 2020: *Allmänbildande utbildning. Riktlinjer och utveckling*. Tillgänglig: <https://minedu.fi/sv/riktlinjer-allmanbildande-utbildning>. (Hämtad 9.8.2020.)
- Utbildningsstyrelsen 2015: *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015. Föreskrifter och anvisningar* 2015:48. Tillgänglig: https://www.opf.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans_och_examensgrunder/gymnasiet. (Hämtad 9.8.2020.)
- Utbildningsstyrelsen 2016: *Textgenrer i undervisningen i svenska och litteratur*. Tillgänglig: <https://www.opf.fi/sv/utbildning-och-examina/textgenrer-i-undervisningen>. (Hämtad 11.8.2020.)
- Utbildningsstyrelsen 2.1.2018: *Raportointi. Kustannussovellus 2016. Undervisnings- och kulturministeriet (2017). Allmänbildande utbildning*. Tillgänglig: <http://minedu.fi/sv/riktlinjer-allmanbildande-utbildning>. (Hämtad den 9.8.2020.)

- Utbildningsstyrelsen 2020: *Utbildning på andra stadiet*. Tillgänglig: <https://www.oph.fi/sv/statistik/utbildningen-pa-andra-stadiet>. (Hämtad 9.8.2020.)
- Viberg, Åke 2004: Lexikal utveckling i ett andraspråk. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 197–220.
- Vik, Gun-Viol 2016: *Fullmäktigeförsamlingar i ljuset av språklig växelverkan. Tvåspråkighet i tre fullmäktigeförsamlingar*. Publikationer från Vasa universitet. Rapporter 207. Vasa.
- Vipunen – utbildningsförvaltningens statistiktjänst. Tillgänglig: <https://vipunen.fi/sv-fi>. (Hämtad 9.8.2020.)
- Väyrynen, Pirjo 2000: *Inlärningsresultaten i modersmålet i slutskedet av den grundläggande yrkesutbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen
- Wengelin, Åsa 2017: Skriver de inte lite talspråkligt? Lexikala mått i talad och skriven svenska hos personer med läs- och skrivsvårigheter. I: Karin Helgesson et al. (red.), *Text och kontext. Perspektiv på textanalys*. Malmö: Gleerup. S. 185–206.
- Wibeck, Victoria 2000: *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Winzell, Helen 2016: *Svensklärares skrivdidaktiska kunskapsbildning. Blivande och tidigt verksamma gymnasielärare i svenska talar om skrivundervisning*. Lic. Linköping: Linköpings universitet.
- Winzell, Helen 2018: *Lära för skrivundervisning. En studie om skrivdidaktisk kunskap i ämneslärarutbildningen och läraryrket*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Yassin Falk, Daroon 2017: *Skrivundervisning i grundskolans årskurs 3*. Studier från Örebro i Svenska språket 14. Örebro: Örebro universitet.
- Åbo *Underrättelser* 8.10.2011: Finlandssvenska elever halkar efter.
- Östberg, Urban 2016: Förtära eller kaka? Vanliga ordfel bland andraspråksinlärare av svenska. I: *Språkbruk* 2/2016. Tillgänglig: <https://www.sprakbruk.fi/-/fortara-eller-kaka-vanliga-ordfel-bland-andraspraksinlarare-av-svenska>. (Hämtad 9.8.2020.)
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva 2002: *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva 2005: Debattinlägg i skolan och i lokaltidningen. Jämförande studie av källor och sändarröst. I: Gunilla Byrman et al. (utg.), *Svenskans beskrivning* 27. Växjö: Växjö University Press. S. 411–422.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva 2006: *Att förmedla egna och andras tankar. Om gymnasieters källhantering i det nationella provets skrivuppgift*. Svenska i utveckling 23. FUMS Rapport 219. Uppsala: Uppsala universitet.

Bilagor

Bilaga 1. De 60 vanligaste verblexemen i de undersökta essäerna

anse	ha	se
använda	handla	skapa
behöva	hitta	skola
betala	hjälpa	skriva
betyda	hålla	slösa
bli	jobba	stå
böra	klara	säga
börja	komma	ta
finna	konsumera	tala
finnas	kräva	tro
fråga	kunna	tycka
fungera	känna	tänka
få	köpa	utveckla
förstå	leva	vara
försöka	lära	veta
ge	läsa	veta
gå	måste	vilja
gälla	njuta	visa
göra	nämna	våga
	påverka	växa
	rädda	överskrida

Bilaga 2. Fasta fraser i starka och svaga essäer

Fasta fraser i starka essäer	
backa upp	lägga benen på ryggen
be om hjälp	lägga grunden för
bringa lycka	lägga tyngden på
brinna fast (på näthinnan)	lämna efter sig
brinna för något	passa in på
bryta mönster	pocka på uppmärksamhet
bryta sig loss	rynka på näsan
bära ansvar	räcka ut en hand
bära med sig	sikta mot stjärnorna
börja skolan	slå på stort
dra en parallell	slänga en blick på
fatta beslut	släppa loss
få för sig	spela /(en) roll
få plats för	stampa på stället
fästa uppmärksamhet	se ut som
följa med sin tid	sätta stopp för
förlita sig på	sköta sig själv
försätta sig i	slå igenom
ge sig in på	stå för
ge upp	stå på sig
gå i skolan	sätta tänderna i
gå in för	stå ut med
gå på krog	ta siesta
hoppa i säng	ta av sig
hålla koll på	ta del av
hålla med om	ta hand om
hålla på med	ta sin början
hänga med	ta slut
klamra sig fast vid	ta ställning till
klä i ord	tjäna pengar
knaka i fogarna	träda i kraft
komma på tanken	träffa på
köpa sig fri	vifta bort
komma fram till	vända bort blicken
komma ihåg	vända på steken
komma över	visa upp sig
känna igen sig	ägna sig åt
ligga som grund för	

Fasta fraser i svaga essäer	
gå förbi	ta ansvar
gå förlorad	ta tid
gå sin egen väg	ta det lugnt
ge en bild av	ta hand om
ge sig in på	ta länge*
bjuda på sig själv	leva över sina tillgångar
följa med sin tid	hålla huvudet kallt
komma underfund med	slå ihop sig
komma till rätta	hålla tillbaka
låta bli	tacka ja
låta gå	väcka intresse
mista livet	äga rum

