

Skrivkompetenser

Exemplet nationella prov

Maria Westman och Yvonne Halleson, Uppsala universitet

Att arbeta med texter är en viktig del av skolarbetet på gymnasiet. Elever skriver i alla ämnen och särskilt i svenskämnet är skrivandet centralt. Olika elevtexter bedöms utifrån de kunskapskrav och det fokus som angetts i uppgiftsinstruktionen. Den här artikeln handlar om hur man med hjälp av analytiska verktyg kan förstå vilka krav som ställs i olika skrivuppgifter. De exempel på skrivuppgifter som vi använder har hämtats från de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk. Anledningen till att vi har valt det nationella provets skrivuppgifter är att dessa sätter sin prägel på gymnasietidens skrivande (för diskussion om washbackeffekter, se t.ex. Larsson 2018). Syftet med artikeln är alltså att erbjuda verktyg för att dels undersöka vilka krav som ställs i olika uppgiftsformuleringar, dels konstruera egna uppgifter.

Förutsättningarna för att förstå, skriva och bedöma texter är beroende av hur begreppet *skrivkompetens* tolkas. *Skrivkompetens* innefattar kunskaper och kompetenser på olika nivåer. Bland annat behövs kunskaper om genrer och om hela skrivsituationer. Dessutom är kunskaper om skrivandets syften och om framställningsformer i olika sammanhang, såväl funktionskompetenser som språkliga strategier, viktiga aspekter för skrivkompetens. Ju mer komplexa och omfattande områden som täcks, desto större potential finns för en utvecklad skrivkompetens.

De analytiska verktyg som står i fokus i den här artikeln är *textaktiviteter* och *skrivhandlingar*, vilka beskrivs i artikelns inledande avsnitt. De kan användas för att genomlysna vilka förväntningar på skrivkompetens som finns i uppgiftsformuleringar. Skrivuppgifter kan vidare se olika ut beroende på vilken eller vilka skrivdiskurser som realiserar (jfr Ivanič 2004). För att visa hur verktygen kan användas exemplifierar vi med analyser av två uppgifter från det nationella provet för svenska 1. Med utgångspunkt i det nationella provet tar vi avslutningsvis upp relationen mellan uppgiftsformuleringar och hur dessa texter bedöms, och berör då också likheter och skillnader när det gäller bedömningen i svenska respektive svenska som andraspråk.

Två analytiska verktyg

I den här artikeln belyser vi alltså förväntningar på skrivkompetens med hjälp av de analytiska verktygen *textaktiviteter* och *skrivhandlingar*. En skillnad mellan dem är att textaktiviteter erbjuder ett sätt att få syn på vilka komponenter en text byggs upp av, medan skrivhandlingar tar sin utgångspunkt i skrivandets sociala funktion och utgår från skrivandets syfte.

Skrivhandlingar öppnar därmed upp för flera tänkbara former för texter medan textaktiviteter tydligare ger mönster för hur texter eller delar av texter kan byggas.

Textaktiviteter

Inom den australiska genrepedagogiken utgår man från att texter byggs upp av delar med olika funktion, till exempel att *beskriva* eller *förklara* något. Dessa delar benämns på engelska *genres*, genrer (se t.ex. Rose & Martin 2013). På svenska blir det problematiskt att använda begreppet *genre* eftersom vi med det ofta avser hela texter som reportage, insändare, artikel och så vidare. Holmberg föreslår begreppen *basgenre* (2009) eller *textaktivitet* (t.ex. 2006) för att undvika sammanblandning. I denna modul har vi valt att använda begreppet textaktivitet. *Genre* använder vi för hela texter.

Textaktiviteterna följer vissa förutsägbara mönster när det gäller struktur och språkliga drag. Textaktiviteter som behandlas är *berättelser*, *återberättelser/återgivanden*, *beskrivningar*, *förklaringar*, *ställningstaganden* och *instruktioner*. En del genrer är enkla och byggs upp med hjälp av en enda textaktivitet medan andra är komplexa och kan bestå av flera olika textaktiviteter, som ibland dessutom går i varandra. En insändare kan till exempel bestå enbart av textaktiviteten ställningstagande, medan en längre debattartikel dessutom kan innehålla både beskrivningar och förklaringar. Genrepedagogikens sätt att se på text överensstämmer med det Ivanič (2004) kallar genrediskursen.

Det finns flera sätt att definiera textaktiviteterna (se t.ex. Holmberg 2009; Rose & Martin 2013; Johansson & Sandell Ring 2015; Gibbons 2016). Här redogör vi för några av de mest typiska dragen för respektive textaktivitet, framför allt utifrån Holmberg 2006 och Gibbons 2016.

Berättelser skildrar vanligtvis ett händelseförlopp. Utifrån en utgångssituation där de inblandade skildras, inträffar vanligen en komplikation vilket resulterar i en serie av händelser där problemet till slut får sin lösning. Berättelser förknippas kanske mest med fiktion och skönlitterära texter, som exempelvis sagor, deckare med mera, men kan också handla om verkliga händelser. **Återgivanden** skildrar, liksom berättelser, ett händelseförlopp utifrån en utgångssituation, men till skillnad från dem innehåller de sällan en komplikation. Däremot avslutas de ibland med en personlig värdering. Typiska språkliga drag för båda dessa textaktiviteter är till exempel beskrivande ord, *en vacker dag*, och tidsord som *först* och *sedan*. I berättelser är det också vanligt att det förekommer dialog.

Beskrivningar syftar till att presentera fakta om världen. De inleds vanligen med en presentation av det som ska beskrivas, varpå olika egenskaper eller typiska drag redogörs för. Ibland ges någon form av slutkommentar. **Förklaringar** syftar till att reda ut något eller förklara ett fenomen. Förklaringar inleds vanligen med att fenomenet eller problemet som ska redas ut presenteras. Därefter följer en utredning där olika aspekter ställs mot varandra, alternativt en förklaringssekvens där till exempel orsak-verkan-samband reds ut. Förklaringarna avslutas vanligen med en sammanfattning eller slutsats. Typiska språkliga drag för

både beskrivningar och förklaringar är att de ofta är skrivna i presens och innehåller ämnes-specifik vokabulär. Förklaringar med förklaringssekvenser innehåller dessutom ofta kausala konjunktioner och bindeord som *eftersom*, *för att*, *därför*. Båda typerna av textaktiviteter är vanliga i resonerande och utredande texter, och förekommer ofta tillsammans. De liknar varandra till viss del men har alltså olika generella syften: att presentera fakta mer sakligt respektive att reda ut något. Förklaringar kan också förekomma i samband med ställningstaganden eftersom båda kan användas för att utveckla resonemang.

Ställningstaganden syftar till att påverka andras åsikter eller övertala någon om något. Denna textaktivitet innehåller vanligen en åsikt, eller tes, varpå ett antal skäl eller argument för åsikten presenteras. Ställningstaganden kan också innehålla motargument som skribenten bemöter. De avslutas med en slutsats eller en slutkläm. Två typiska språkliga drag är sammanlänkande ord och uttryck som *för det första*, *för det andra*, *vidare*, *dessutom* och värderande ord och uttryck: ”det är *skrämmande* / *underbart* / *oacceptabelt* att...”.

Instruktioner syftar till att informera om hur något ska genomföras. Ofta finns det ett mål för det som ska genomföras i rubriken (t.ex. *Så skriver du en rapport*). Därefter beskrivs metoden för att nå målet i ett antal steg. Utmärkande språkliga drag är imperativformer av verben, och att verben ofta är handlingsverb (*Inled* texten med...). På gymnasiet är det dock vanligare att elever läser snarare än skriver instruktioner.

Nedan ges exempel på textaktiviteter och några av deras steg. Av utrymmesskäl kan inga fullständiga texter tas med utan endast korta exempel.

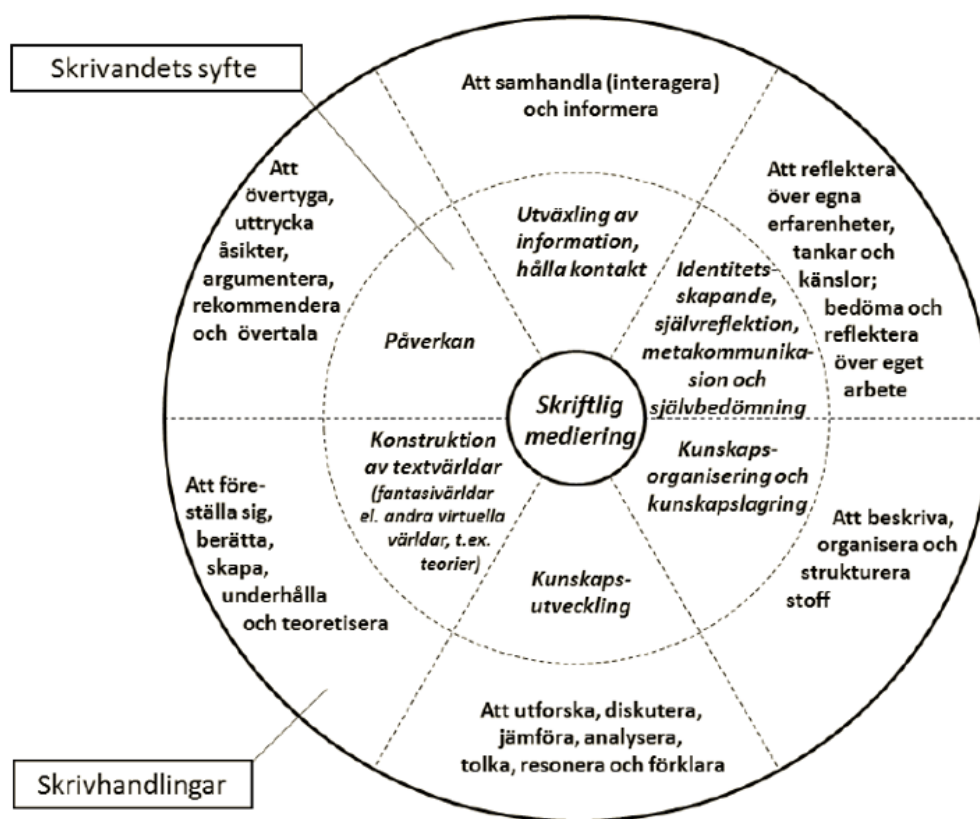
Berättelse En kväll när Vanessa var ensam hemma (utgångssituation) hörde hon plötsligt ett ljud från nedre våningen. Det lät som om någon öppnade altandörren in till vardagsrummet (komplikation). Hon lyssnade. Jo, nu hörde hon försiktiga steg. Hon kände hur hjärtat bultade och började leta efter sin telefon. Den fanns ingenstans! Nu närmade sig stegen... (händelseförlopp)
Återgivande Vår grupp valde att besöka Moderna muséet på Skeppsholmen (situation). Först gick vi runt på utställningen som handlade om... Där såg vi... På eftermiddagen gick vi också... (händelseförlopp) Vi tycker det var en givande dag där vi lärde oss mycket om... (värdering)
Beskrivning Svenska språket är ett östnordiskt språk som tillhör den germanska språkgruppen. Svenskan är huvudspråk i Sverige och har funnits i drygt 1000 år. (klassifikation) I den skrivna svenskan används det latinska alfabetet, men med några tillägg som <i>å</i> , <i>ä</i> och <i>ö</i> . I talad svenska är ett speciellt drag hur vi uttalar u-ljudet i ord som <i>bus</i> och <i>lura</i> . Ett annat speciellt drag är att vi kan bilda nya ord genom sammansättningar, som ibland kan bli väldigt långa, som <i>varubuschefsutbildning</i> . (särdrag)
Förklaring I Norge finns två officiella skriftspråk, bokmål och nynorska (nynorsk på norska). Men varför har Norge två skriftspråk? (problemet presenteras) Bokmål utvecklades från det danska skriftspråket som var det officiella skriftspråket i Norge fram

till 1885. Nynorska utvecklades från mitten av 1800-talet eftersom man ville återupprätta det norska språket. Ivar Aasen åkte då runt i Norge och skrev ner hur folk pratade. Nynorska kallades först landsmål men bytte namn till <i>Nynorsk</i> 1929. (utredning/förklaringssekvens) En slutsats som kan dras av detta är att Norge har två skriftspråk eftersom... (slutsats)
Ställningstagande Uppsättningen av Anna Karenina är en mycket sevärd pjäs med fängslande handling. (åsikt) Skådespelarna är enastående och växlingarna mellan Anna Karenina och Levin Konstantin driver handlingen framåt på ett effektivt sätt, vilket gör att pjäsen aldrig tappar i tempo. (argument) Jag kan verkligen rekommendera pjäsen! (slutkläm)
Instruktion Så skriver du en rapport (mål) Inled texten med att mycket kortfattat beskriva vad rapporten handlar om. Ange därefter syfte och frågeställningar... Skriv sedan själva huvuddelen där du redogör för... Avsluta med... (steg/metod)

Uppgiftsinstruktionerna på det nationella provet ger ofta tydlig information om vad det är för slags genre eleverna ska skriva – debattinlägg, insändare och så vidare. Däremot är det ofta mindre uttalat hur texten kan byggas upp av delar med olika funktion, vilket ger eleven frihet i utformningen av texten. En analys av det nationella provets uppgifter utifrån ett textaktivitetsperspektiv kan därför synliggöra vilken funktion eller vilka funktioner textens olika delar frågar efter.

Skrivhandlingar

Ett delvis annat sätt att tolka och förstå skrivkompetens tar sin utgångspunkt i det så kallade *Skrivhjulet* (se t.ex. Berge & Skar 2015). Skrivhjulet utgår ifrån att allt skrivande har ett kommunikativt *syfte*. Skrivandet är därmed funktionellt och vitsen med att skriva är att uppnå ett syfte. Dessutom ses skrivande som en uppsättning *handlingar*, alltså något man gör genom *skriftlig mediering*, det vill säga vilken form texten har och hur den konkret framställs. Modellen är utvecklad för att fungera både som inspiration för att konstruera skrivuppgifter och vid bedömning av texter.



Figur 1. Skrivhjulet (Berge & Skar 2015)

Skrivhjulets yttersta lager beskriver olika *skrivhandlingar*, vilket alltså är det man gör med skrift. Hjulet visar handlingarna att *sambandla och informera*, alltså interagera med andra, *reflektera över egna erfarenheter* men också *att övertyga* och *uttrycka åsikter*, vilket då också sker till andra. Dessa skrivhandlingar återfinns i den övre delen av hjulet och har det gemensamt att de vänder sig mot en inre eller yttre mottagare. I den undre delen av hjulet visas olika sätt att förhålla sig i skrift till ett kunskapsstoff, genom skrivhandlingarna *att beskriva, organisera och strukturera*, samt *att utforska, diskutera och analysera* och slutligen *att föreställa sig, berätta och teoretisera*. Dessa tre delar har det gemensamt att skrivhandlingarna förhåller sig till ett stoff.

Nästa lager i hjulet beskriver de *syften* skrivande kan ha. Här återfinns skrivsyften som att *påverka*, *att hålla kontakt och utväxla information* samt ett *identitetsutvecklande* syfte, där egenreflekterande och metakommunikativa funktioner är centrala. Dessutom finns skrivsyften som inriktas mot att *organisera* och *strukturera* ett kunskapsstoff, samt att *utveckla kunskap*. Därtill läggs syftet *att konstruera textvärldar*, alltså att *fantisera* och *teoretisera*.

Den innersta cirkeln i hjulet, *skriftlig mediering*, representerar hur själva texten medieras, det vill säga vilka skrivverktyg som används, exempelvis om texten är skriven med penna eller digitalt samt vilka typsnitt, bilder eller grafiska utformningar som väljs, men också hur

texten utformas språkligt med hjälp av ordval och grammatik. Därtill hör textens struktur och disposition hemma här.

En bärande tanke med skrivhjulet är att ringarna i hjulet kan vridas. Som hjulet visas i figur 1 ovan, står skrivhandlingar i relation till skrivsyften på ett sätt som leder fram till texter som beskrivs som typiska. Det ger alltså en form av grundtext som realiserar ett skrivsyfte genom en speciell skrivhandling. Men att ringarna kan vridas innebär att skrivsyften kan uppnås genom andra skrivhandlingar än de som syns i skrivhjulet. Det här är inte något ovanligt, utan texter har ofta andra syften än de typiska. Exempelvis kan en text som berättar något ha som syfte att argumentera för något, eller försöka övertyga läsaren om något, vilket är fallet med till exempel fabler. I skolan är det förstås viktigt att undervisa om typiska texter och hur de kan skrivas, men minst lika viktigt för en utökad skrivkompetens är att undervisa om texter som icke-typiska, alltså texter där syftet realiserar genom andra skrivhandlingar än de vanligaste. Ett välkänt exempel med dubbla skrivhandlingar är Astrid Lindgrens satirsaga Pomperipossa i Monismanien som är berättande men samtidigt argumenterande. Att visa på möjligheter till kombinationer som leder till icke-typiska texter av mer sammansatt art, öppnar för skrivutveckling mer i linje med det Ivanič (2004) benämner kreativitetsdiskursen. Skrivhjulet har som en av sina uppgifter att just klargöra dessa skillnader och möjligheter. I och med det blir genrebegreppet inte lika fokuserat, eftersom handling och syfte, alltså funktion, alltid föregår form.

Nationella provet i svenska och svenska som andraspråk

Skrivdelen i det nationella provet bygger på en lång tradition då uppsatsskrivandet varit en grund i studentskrivningarna så långt tillbaka som sedan mitten av 1800-talet (Lötmarker 2004:10). Idag har skrivdelen i det nationella provet förstås utvecklats både till form och till innehåll.

De nationella proven idag har som syfte att stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygsättning samt att ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapsmålen nås på skolnivå. Proven syftar alltså till att konkretisera ämnesplanerna och kunskapskraven samt till att eleverna ska nå en ökad måluppfyllelse. Skrivdelen i de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk ska göra detta genom att eleven utifrån en instruktion skriver en text. Den uppgift som eleven sätts att lösa bygger på olika val, dels av vilka delar av ämnesplanen provet ska pröva, dels av hur ämnesplanernas och kunskapskravens innehåll tolkats.

Bedömningen av de nationella proven påverkas av de val och tolkningar som ligger till grund för proven. Vad som prövas är därtill också beroende av bedömningssituationen. En provsituation med krav på samstämmighet, likvärdighet och rättvisa gör att vissa delar av provets utformning skiljer sig från många andra undervisningssituationer. Provsituationens strikta ramar gör att delar av det Ivanič kallar processdiskursen inte är tillämpbara, det vill säga ett skrivande som sker i steg där olika utkast bearbetas. Inte heller ger den fasta formen utrymme för kreativitetsdiskursen, där elevers egna intressen och fantasi ges stort utrymme

(Ivanič 2004). De nationella proven i svenska och svenska som andraspråk ger alltså *ett* möjligt mått på elevens skrivande. Därför är det relevant att undersöka vilken typ av skrivkompetens det nationella provet bedömer.

Bedömningen av den skrivna texten sker i enlighet med matriser, vilka kommenteras och kompletteras med exempeltexter i kommentarmaterial, en matris vardera för de respektive ämnena svenska och svenska som andraspråk. I dessa bedömningsmatriser sätts ljuset på innehållsliga och formella delar av texten, vilket sedan ska sammanvägas i en helhetsbedömning. Exempeltexternas bedömning ger också hjälp att förstå vilken skrivkompetens som premieras i proven.

Nationella provets skrivuppgifter – textaktiviteter och skrivhandlingar

I detta avsnitt analyseras ett par uppgifter från det nationella provets skrivdel med hjälp av textaktiviteter och skrivhandlingar, för att exemplifiera vilka skrivkompetenser som just de nationella proven uppmuntrar till och bedömer. Som exempel använder vi här skrivuppgifter från det nationella provet för kursen svenska 1. Där prövas skrivande i svenska och svenska som andraspråk genom att eleven löser en skrivuppgift. Till sin hjälp har eleverna ett texthäfte som de ska referera till och en skrivuppgift. De ska före provtillfället ha haft en obligatorisk förberedelselektion med genomgång av den bedömningsmatris som hör till proven.

Att konstruera uppgifter är komplext. Uppgiftskonstruktioner kan inte uttrycka allt utan vissa delar måste underförstås. Det innebär att vissa aspekter hamnar i förgrunden. Uppgifterna ska också formuleras för att kunna testa att elever kan vissa delar sedan tidigare. Uppgiftsinstruktionerna i svenska 1 är utformade som tre stycken där det första stycket stipulerar uppgiftens ämne och övergripande skrivsituation. Det andra stycket anger den fiktiva skrivsituation som eleven ska tänka sig in i. Det tredje stycket beskriver hur texten ska skrivas. Där finns tre fetstilta uppmaningar som anger det eleven måste göra. Sist finns den rubrik som eleven ska använda. De kopplingar till en viss social kontext som anges i stycke i stycke 1 och 2 är exempel på det Ivanič (2004) benämner diskursen om sociala praktiker.

I det följande analyseras två uppgifter som givits som del av provet.¹ Vi kommer i analyserna att undersöka såväl den kommunikativa skrivsituationen som vilken genre som efterfrågas, men framför allt att fokusera på vilka textaktiviteter och skrivhandlingar respektive skrivuppgift kräver.

Textaktiviteter och skrivhandlingar i exempel 1

Nedan analyseras uppgiften Livsstil och köpvanor, först avseende den kommunikativa situationen och efterfrågad genre, därefter utifrån textaktiviteter och till sist utifrån skrivhandlingar.

1. Livsstil och köpvanor

I artikeln ”Sopdykarna kan leva gott på vårt överflöd” av Elin Lindman (*Sydsvenskan* 27.2.2011) intervjuas några ungdomar som menar att det är fel att producera saker och sedan kasta dem. Andra tycker att det är bra med dagens konsumtion eftersom den skapar välbefinnande. Är det positivt eller negativt att handla varor som vi gör i dag?

På webbplatsen *Dagens konsument* pågår en debatt om köpvanor och livsstil. Redaktionen ber läsarna bidra med debattinlägg och du bestämmer dig för att medverka. Syftet med debattinlägget är att väcka intresse för frågan och att övertyga läsarna.

Skriv ditt debattinlägg. **Ta ställning** till om dagens konsumtion av varor är positiv eller negativ och **argumentera** utförligt för din åsikt. **Presentera** något från Lindmans artikel som är relevant för din argumentation. Tänk på att läsarna inte har tagit del av artikeln.

Rubrik: **Livsstil och köpvanor**

Det första stycket anger att uppgiftens ämne och övergripande skrivsituation handlar om livsstil och köpvanor, konsumtion och avfall, och den källa som ska användas presenteras. Stycket avslutas med en fråga. I det andra stycket beskrivs den fiktiva skrivsituationen: att delta i en debatt om köpvanor på en webbplats med fokus på konsumtion. Här får eleven information om textens förväntade form och den genre som hen förväntas skriva i, nämligen ett debattinlägg. Sist anges syftet: ”att väcka intresse för frågan och att övertyga läsarna”. I det tredje stycket finns tre fetstilta uppmaningar som anger mer konkret vad eleven ska göra: *ta ställning*, *argumentera* för åsikten och *presentera* något ur en artikel som stöd för argumentationen.

¹ Uppgifterna finns som exempeluppgifter på Skolverkets hemsida och är hämtade från det frisläppta nationella prov som gavs vårterminen 2015.

Den fråga som avslutar första stycket uppmuntrar eleven att ta ställning. Redan detta implicerar att uppgiften efterfrågar textaktiviteten *ställningstagande*. Också syftet tyder på det. Delen om ”att övertyga läsarna” stämmer väl både med det övergripande syftet för genren debattinlägg och syftet för textaktiviteten ställningstagande. Delen om att väcka intresse för frågan är däremot inte helt självklar för den efterfrågade textaktiviteten. Den delen förutsätter snarare en annan textaktivitet, nämligen en *beskrivning* av ämnet, och alltså på ett sätt som väcker intresse. I det tredje stycket anger de fetstilta verben att eleven ska *ta ställning* och *argumentera* vilket återigen pekar mot att den dominerande textaktiviteten är ställningstagande. Delen om att *presentera* innehåll från en artikel har emellertid närmast en beskrivande eller återgivande funktion. Eleven får hjälp med var denna del ska fogas in i den övriga texten: den ska vara relevant för – och därmed förmodligen även en del av – argumentationen. Utifrån ett textaktivitetsperspektiv framgår det alltså att det är ett ställningstagande det handlar om, med vissa beskrivande alternativt återgivande inslag.

Om vi i stället ser på uppgiften utifrån skrivhjulet och vilka skrivhandlingar som efterfrågas, handlar uppgiften tydligt om skrivhandlingarna *övertyga*, *uttrycka åsikter* och *argumentera* med det kommunikativa syftet att *påverka*. Dessutom aktualiseras skrivhandlingen ”att beskriva” i delen där eleven ska presentera artikelinnehåll. Delen om att väcka intresse för frågan utgör inte någon skrivhandling utan beskriver snarare *hur* texten ska presenteras språkligt och stilistiskt.

Sammanfattningsvis visar analysen att uppgiftsformuleringen kan ses som samstämmig när det gäller genre, textaktiviteter och skrivhandlingar. Den text som efterfrågas är ett debattinlägg med ett ställningstagande där argumentationen syftar till att påverka. Dock efterfrågas även beskrivande eller återgivande inslag, dessutom med förväntning om att texten språkligt ska vara intresseväckande.

Som lärare är det viktigt att uppmärksamma eleverna på att det i uppgiftsformuleringar kan tillkomma förväntningar på andra textaktiviteter eller skrivhandlingar än de dominerande, men också på andra aspekter av skrivande. Eleverna behöver alltså i alla skrivsammanhang ha med sig kunskaper om att olika textaktiviteter och skrivhandlingar kan användas i olika kommunikativa skrivsyften och skrivsituationer för att bygga upp icke-typiska komplexa texter. Inte minst är det viktigt att kunna analysera och tolka uppgiftsformuleringar vid en skrivsituation som det nationella provet eller andra skriftliga examinationer.

Textaktiviteter och skrivhandlingar i exempel 2

Nedan analyseras uppgiften *Inför allas blickar*, först avseende den kommunikativa situationen och efterfrågad genre, därefter utifrån textaktiviteter och till sist utifrån skrivhandlingar.

2. Inför allas blickar

I skolan och arbetslivet är det mycket vanligt med muntliga presentationer, men många människor känner obehag inför sådana situationer. Detta kan bli ett problem i ett modernt informationssamhälle, skriver Peter Letmark i artikeln ”Därför blir vi skräckslagna” (Dagens Nyheter 4.5 2012). Varför tycker många att det är jobbigt att tala inför andra?

Din skoltidning vill ta upp frågan om talängslan och ber därför elever skriva inlägg och diskutera ämnet. Du bestämmer dig för att bidra. Syftet med inlägget är att ge läsarna perspektiv på frågan och bidra till diskussionen.

Skriv ditt inlägg. **Resonera** kring varför muntliga presentationer kan upplevas som obehagliga och **diskutera** hur talängslan kan arbetas bort. **Presentera** något från artikeln av Letmark som är relevant för resonemanget. Tänk på att läsarna inte har tagit del av artikeln.

Rubrik: **Inför allas blickar**

I det första stycket anges att uppgiftens ämne och övergripande skrivsituation handlar om talängslan. Stycket avslutas med en varför-fråga. Av det andra stycket framgår att den tänkta skrivsituationen är en skoltidning. Den genre eleven ska skriva benämns 'inlägg'. I det tredje stycket finns tre fetstilta uppmaningar om att eleven ska resonera kring varför muntliga presentationer kan upplevas som obehagliga och diskutera hur talängslan kan arbetas bort.

I den här uppgiften är det viktigt att eleverna är införstådda med att genren inlägg kan betyda olika saker. 'Inlägg' kan tolkas som 'debattinlägg', vilket innebär ett ställningstagande. I det här fallet framgår det dock av syftet med uppgiften att eleven inte ska skriva ett *ställningstagande* utan framför allt ge läsarna perspektiv på frågan och bidra till diskussionen. I det tredje stycket ombeds eleven att diskutera en mer specifik del av temat än vad som framkommit tidigare, det vill säga hur talängslan kan arbetas bort. Eleven får hjälp av de fetstilta orden, *resonera*, *diskutera* och *presentera*. Vad som skiljer resonera från diskutera är kanske inte helt uppenbart för alla elever. Men verben kan ändå användas för att undersöka vilken textaktivitet som efterfrågas. Både resonera och diskutera är typiska inslag i en utredande text där olika aspekter ställs mot varandra. Detta tyder också på att textaktiviteten är en *förklaring*. När det gäller textaktiviteter ges även en tydligare anvisning i det första stycket, genom frågan "Varför tycker många att det är jobbigt att tala inför andra?" För att besvara den behöver ämnet redas ut, vilket tyder på att det är en *förklaring* som efterfrågas.

Delen av skrivuppgiften som handlar om att presentera artikelinnehåll kan vara en utmaning för eleven. Eftersom instruktionen inte ger så tydliga anvisningar om vilken funktion denna del ska ha i texten, ges eleven alltså frihet att bestämma hur delen ska bidra till genren, vilket gör att eleven måste tolka uppgiften. Att instruktionen inte är mer konkret i det här avseendet kan förklaras med att den prövar den aspekt av elevens skrivkompetens som handlar om att kunna använda och återge innehållet i källor i den egna texten. Det framgår dock att det som presenteras ska vara relevant för resonemanget. Utifrån textaktivitetsperspektivet är en möjlig tolkning att det precis som i exempel 1 ovan kan handla om en *beskrivning* eller ett *återgivande*, och att delen är knuten till det övergripande syftet med texten, att ge läsaren perspektiv på frågan.

Om vi i stället tittar på instruktionen utifrån skrivhjulet, vad är det då för skrivhandlingar den uppmanar till? De fetstilta verben visar vilka skrivhandlingar som efterfrågas, nämligen *resonera* och *diskutera*. Detta kan kopplas till syftet att utveckla kunskap inom ett ämne, vilket stämmer väl överens med det angivna syftet om att bidra med perspektiv. Som uppgiften är

formulerad skulle dock syftet även kunna vara att påverka. Det är det vanligaste syftet för genren inlägg (jfr debattinlägg). Men som vi har konstaterat tidigare ombeds eleven inte ta ställning i syfte att övertyga, utan i stället resonera och diskutera. Alltså efterfrågas en mer utforskande och förklarande text. Det huvudsakliga kommunikativa syftet kan därför utifrån de angivna skrivhandlingarna ringas in som kunskapsutveckling. Återigen ligger det på eleven att avgöra hur delen där artikelinnehåll ska *presenteras* ska passa in.

Sammanfattningsvis visar analyserna att denna uppgiftsformulering efterfrågar en utredande förklaring där olika aspekter av ämnet ska utforskas i ett kunskapsutvecklande syfte. Utifrån instruktionen är det kanske i förstone inte helt uppenbart vad det är för slags text eleven förväntas skriva och vilken skrivkompetens som efterfrågas. En tänkbar utmaning för eleven ligger i att den text eleven förväntas skriva benämns inlägg, där det vanligaste syftet är att övertyga snarare än det som efterfrågas här, att utreda och förklara. I jämförelse med uppgiftsexempel 1 kan exempel 2 innebära större utmaningar för eleven när det gäller att tolka vilka textaktiviteter och skrivhandlingar som efterfrågas. Eleverna behöver därför förberedas på att genrer kan förstås på olika sätt i olika kommunikativa sammanhang och därmed också byggas upp av olika textaktiviteter och skrivhandlingar. En mångsidig skrivundervisning skapar möjligheter för elever att tolka och förstå vilka skrivkompetenser olika typer av uppgifter kräver.

Bedömning av skrivkompetens i nationella prov

Hittills har vi fokuserat skrivkompetenser som efterfrågas i uppgiftsformuleringar. I detta avsnitt belyser vi aspekter av skrivkompetens som bedömningen av proven lyfter fram.

Vid skrivtillfället har eleven tillgång till uppgiften och texthäftet. Den text eleven skriver utgår därmed från uppgiftskonstruktionen och de textaktiviteter och skrivhandlingar som uppgiften uppmanar till. Det första som krävs för att texten ska bedömas och godkännas är att texten följt instruktionen.

Två av de tre bedömningsaspekterna, 'disposition och sammanhang' samt 'språk och stil', inriktar sig mot formella och stilistiska delar av texten, medan den första, 'innehåll och kritisk läsning', belyser både innehållsliga och formella aspekter. I bedömningsmatrisernas olika delaspekter finns ett fokus på färdigheter, som till exempel stavning, disposition och källhantering, vilket knyter bedömningen till det som Ivanič (2004) kallar färdighetsdiskursen.

Bedömningsmatriserna för de två ämnena svenska och svenska som andraspråk utgår från olika ämnesplaner, vilket gör att de skiljer sig åt på några punkter. Det gäller till exempel aspekten 'språk och stil' där de språkliga kraven gällande svenska som andraspråk riktas tydligare mot begriplighet, medan ämnet svenska premierar välformulerat och varierat språk.

En annan skillnad är att ämnet svenska anger "Stilen är anpassad till syftet..." medan det i matrisen för svenska som andraspråk står "Stilen är delvis anpassad till texttypen..." Detta

speglar hur kunskapskraven är formulerade, men signalerar också att ämnena delvis utgår från olika teoretiska perspektiv, där bedömningen i den ena fallet utgår från det kommunikativa syftet (svenska) medan det i det andra utgår från texttypen (svenska som andraspråk), vilket i ämnesplanen tycks vara det samma som textaktiviteter (se Skolverket 2011:183). Alltså ser man här att ämnesplanerna kan hänföras till olika diskurser vilka Ivanič (2004) benämner diskursen om sociala praktiker respektive genrediskursen. Även till synes små skillnader i formuleringar kan alltså leda till att olika skrivdiskurser lyfts fram.

Den språkligt formella aspekten i texten, satt i relation till innehållet i texten har stor betydelse för hur en lösning bedöms. Bedömningen startar i språkliga och textuella formaspekter. De enskilda aspekterna ska därefter vägas samman och landa i en helhetsbedömning som bland annat avser att bedöma textens syfte och mottagaranpassning. Men, i och med att bedömningen startar i de enskilda aspekterna, innebär det att de textaktiviteter och skrivhandlingar som efterfrågas i uppgiftsinstruktionerna inte räcker för att lösa uppgiften. Med andra ord behövs ytterligare kompetenser än vad som framgår av uppgiftsformuleringen. Om man använder skrivhulets synsätt utgår bedömningen först från den innersta cirkeln, skriftlig mediering, där delar som struktur, stil och språkregler ges stor vikt.

Inför det nationella provet, liksom vid andra skrivuppgifter, hjälps eleverna alltså av en varierad skrivundervisning som ger dem möjlighet att utveckla kunskaper om olika genrer och om hur texter kan struktureras med hjälp av olika textaktiviteter eller skrivhandlingar, samt insikter om betydelsen av strukturella, språkliga och stilistiska drag.

Skrivuppgifter ur två perspektiv – verktyg för att analysera skrivuppgiftsformuleringar

Med utgångspunkt i det som har tagits upp i föregående avsnitt ger vi här förslag på vad lärare kan analysera i uppgiftsformuleringar. Fokus ligger på textaktiviteter och skrivhandlingar men tar även upp andra aspekter.

- 1) Situationen: ämne, sammanhang, genre, målgrupp och syfte
- 2) Textaktiviteter – vilken funktion ska textens olika delar ha?
 - a. *Berättelse: utgångssituation – komplikation – händelseförlopp*
 - b. *Återgivande: situation – händelseförlopp – värdering*
 - c. *Beskrivning: klassifikation – särdrag*
 - d. *Förklaring: problem – utredning/förklaringssekvens – slutsats*
 - e. *Instruktion: mål – steg/metod*
 - f. *Ställningstagande: åsikt/tes – argument – slutkläm*
- 3) Skrivhandlingar – vilka handlingar efterfrågar instruktionen?
 - a. *Sambandla och informera*
 - b. *Reflektera över egna erfarenheter*
 - c. *Uttrycka åsikter*
 - d. *Beskriva, organisera och strukturera*
 - e. *Utforska, diskutera och analysera*
 - f. *Föreställa sig, berätta och teoretisera*

4) Övriga relevanta aspekter: språkliga och stilistiska drag

Här riktas ljuset alltså mot uppgiftsformuleringar, men däremot inte mot exempelvis de bedömningsaspekter som tillkommer, vilka också kan vara relevanta att uppmärksamma.

Förslaget ovan kan också vara en utgångspunkt när lärare formulerar egna uppgifter. Då kan det vara viktigt att utgå från elevernas individuella skrivkompetens. På så sätt kan uppgifter anpassas så att de utmanar eleven på den nivå hen befinner sig.

Sammanfattning

Artikeln har tagit upp två analytiska verktyg, textaktiviteter och skrivhandlingar, och visat hur man med hjälp av dem kan få syn på vilka krav på skrivkompetens som ställs i olika skrivuppgifter. Exempelen hämtades från de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk, vilka bygger på tolkningar av ämnesplanen och endast prövar vissa delar av den. Den situation som proven ges i är också speciell vilket gör att den skiljer sig från andra skrivtillfällen i skolan.

Genom textaktiviteter kan man få syn på vilka komponenter en text byggs upp av och vilka funktioner olika delar i texter kan ha, till exempel att *förklara* eller *instruera*. Textaktiviteter ger alltså mönster för hur texter eller delar av texter kan byggas. Med hjälp av skrivhandlingar kan man synliggöra vilka handlingar olika texter består av, till exempel att *beskriva*, *organisera* och *strukturera* eller att *utforska*, *diskutera* och *analysera*. Dessa verktyg kan lärare använda för att dels planera och utvärdera sin skrivundervisning, dels tillsammans med elever eller kollegor analysera och uppmärksamma vilka skrivkompetenser som efterfrågas. Ett annat användningsområde kan vara som underlag för reflektion över hur skrivandet utföll, det vill säga vad det blir för slags texter givet en viss uppgiftsformulering.

Våra exempelanalyser av skrivuppgifter från det nationella provet visade att de två uppgifterna efterfrågar olika textaktiviteter och olika skrivhandlingar. Uppgifterna är också komplexa i det att de efterfrågar mer än en textaktivitet eller flera skrivhandlingar, vilket hänger samman med att de också ska pröva flera olika aspekter, till exempel att hantera källor. Men alla kompetenser som krävs för att lösa uppgiften återfinns inte i uppgiftsformuleringen, eftersom proven också ska pröva tidigare kunskaper, som exempelvis kunskaper om genrer och deras typiska språkliga och stilistiska drag. Analyserna visade också komplexiteten i att formulera uppgifter bland annat genom att det inte bara är de fetstilta uppmaningarna i uppgiftskonstruktionerna som är viktiga för eleverna att följa. Dessa aspekter är alltså bra att uppmärksamma elever på i de förberedelser som görs inför de nationella proven. Dessutom pekade vi på att formella aspekter ges stor tyngd vid bedömningen. Avslutningsvis konstaterades att eftersom ämnena svenska och svenska som andraspråk, utgår från olika ämnesplaner, framkommer skillnader i bedömningsaspekten av texter i respektive ämne. Dels utgår de delvis från olika teoretiska perspektiv, dels kan de hänföras till olika diskurser (Ivanič 2004).

Referenser

- Berge, K-L. & Skar, G. (2015). *Skrivande och skrivundervisning i alla ämnen*. Skolverket. Lärportalen. Hämtad 2018-05-16, från https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/016_skriva-i-alla-7-9/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M16_7-9_01A_01_skrivande.docx
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkslever i klassrummet*. (4., uppdaterade uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, P. (2006). Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I: Lindberg, I. & K. Sandwall (red.) 2006, *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, P. (2009). Genrepedagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärares klassrum. I: Palm, R. m.fl. (red.) *Svenskans beskrivning 30*, Stockholm 10-11 oktober 2008. Stockholm: Inst. för nordiska språk. S. 123–132.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* 18 (3). S. 220–245.
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2015). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. (4. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Larsson, M. (2018). *Resultatet av ett prov: svensklärare om washbackeffekter av nationellt läsförståelseprov på gymnasiet*. Licentiatavhandling. Karlstad: Karlstads universitet, 2018. Karlstad.
- Lötmarker, L. (2004). *Krian i förvandling: uppsatsämnen och skrivanvisningar för läroverkets svenska uppsatsskrivning*. Diss. Lund: Univ.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2013). *Skriva, läsa, lära*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket: Fritzes.