Anders Westerlund

Essäskrivande i gymnasiet

Lärares föreställningar om essän som skolgenre och essäistiska drag i elevtexter

Åbo Akademi

Anders Westerlund

Född 1967

Tidigare studier och examina

Filosofie magister, Åbo Akademi 1995

Foto: Kuvaverkko

Omslagsbild utgående från porträtt av Montaigne (https://www.lookandlearn.com/, CC BY 4.0)

Essäskrivande i gymnasiet

Lärares föreställningar om essän som skolgenre och essäistiska drag i elevtexter

Anders Westerlund

Pedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, Finland, 2025

Handledare

Professor Ria Heilä-Ylikallio

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi

Lektor, docent Ann-Christin Randahl

Humanistiska fakulteten, Göteborgs universitet

Professor Siv Björklund

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi

Förhandsgranskare

Professor Ann-Catrine Edlund

Institutionen för humaniora och samhällsvetenskap, Mittuniversitetet

Professor emerita Ellen Krogh

Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet

Opponent

Professor Kjell Lars Berge

Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo

ISBN 978-952-12-4426-1 (printed)

ISBN 978-952-12-4427-8 (digital)

Painosalama, Åbo, Finland 2024

Abstrakt

Avhandlingens övergripande syfte är att öka förståelsen av det essäistiska skrivandet i gymnasiet med fokus på studentexamensprovet i modersmål och litteratur i Finland, med ett särskilt intresse för lärarperspektivet. Den utgår från en hermeneutisk ansats och kombinerar sociokulturell skrivforskning med litteraturvetenskaplig essäteori. För att nå syftet ställs tre, delvis överlappande, forskningsfrågor: Vilka föreställningar har gymnasielärare i svenska och litteratur om 1) studentexamensgenrerna essäprov och essäsvar, 2) de starka essäproven, och 3) skrivundervisning i anslutning till studentexamensproven? Fyra artiklar ingår i avhandlingen och kappan bidrar med en genomgång av studentexamensgenrer och forskningen kring dem. Ett huvudkapitel behandlar essän som genre och det essäistiska som modus ur ett litteraturvetenskapligt perspektiv.

I artikel I granskas 17 gymnasieuppsatser utgående från hur reflektion och mångtydighet framträder i dem, det vill säga två karakteristika för essän som litterär genre. Kombinationen ”reflekterad mångtydighet” är gemensam för starka uppsatser och essän som genre, vilket implicerar att det föreligger en skrivdidaktisk potential i att begagna sig av essän i gymnasiets skrivundervisning.

Tre fokusgruppsintervjuer med sammanlagt sju gymnasielärare i svenska och litteratur utgör empiriskt material för artikel II. Fokus ligger på studentexamens-genren essäprov (använd 2007–18) och lärarna finner det utmanande att karakterisera denna skolska genre. Det som kännetecknar de starka essäproven är enligt dem dels textrelaterade kategorier som språklig normenlighet och global textkontroll, dels skribentrelaterade kategorier som tankeskärpa, originalitet och mottagarmedvetenhet. Även här går det således att dra många paralleller med essän som litterär genre.

Artikel III utgår från samma fokusgruppsintervjuer som artikel II och inriktar sig på föreställningar om skolgenren essäsvar, vilken enligt lärarna karakteriseras av en objektiv stil och domineras av en kunskapsreproducerande och kunskapsdokumenterande praktik. Lärarna i svenska och litteratur uttrycker osäkerhet om vems ansvar det är att lära de studerande på gymnasiet skriva essäsvar, en genre som används som provgenre i andra ämnen.

I artikel IV analyseras tre kollegiala samtal mellan fyra gymnasielärare i svenska och litteratur där skrivundervisning och det digitala studentexamensprovet står i fokus. Lärarna uttrycker en konflikt mellan att behöva anpassa skrivundervisningen utgående från studentexamenskrav och utforma den i enlighet med läroplanens intentioner.

Resultatet från avhandlingen diskuteras med hjälp av en figur som åskådliggör mötet mellan skrivande i och utanför skolan på tre nivåer. På den *textuella* nivån motsvaras den längre, skriftliga framställningen i studentexamensprovet av essän som skolextern genre. Att lärarnas

karakteriseringar av starka elevtexter motsvarar beskrivningar av essän som genre indikerar att essän kunde utnyttjas i större utsträckning, både som examensgenre och i skrivundervisningen. På den andra, *existentiella* nivån dras en parallell mellan gymnasieläroplanens formulering om lärokursen svenska och litteratur som ett livskunskapsämne och det essäistiska som modus. Avhandlingen argumenterar för att det essäistiska – förstått som det kritiska, reflekterande förhållningssätt som präglar essän som genre – kunde ges större utrymme i läroplanen i och med att det står i samklang med det som läroplanen redan nu uttrycker. På den tredje, *ideologiska* nivån kopplas de övergripande läroplansmålen om aktivt medborgarskap till skrivandets roll för demokratifostran. Avhandlingens slutsats är att essän som genre och det essäistiska som modus lämpar sig väl som både mål och medel för skrivundervisningen.

Nyckelord: studentexamen, essän, det essäistiska, skrivundervisning, svenskundervisning, gymnasiet, skrivdidaktik, lärarföreställningar om skrivande

Abstract

The overall aim of this thesis is to increase the understanding of essay writing in upper secondary schools in Finland with a focus on the matriculation examination in mother tongue and literature (Swedish), and with a particular focus on the teacher's perspective. It is based on a hermeneutic approach and combines sociocultural writing research with literary essay theory. To achieve the aim, three, partly overlapping, research questions are posed: What conceptions do upper secondary school teachers of Swedish language and literature have of 1) the matriculation examination genres of essay ('essäprov') and expository essay ('essäsvar'); 2) the highly rated matriculation exam essays, and 3) writing instruction in connection with matriculation examinations? Four articles are included in the thesis, and the overall summary contributes with an overview of student exam genres and the research on them. A main chapter deals with the essay as a genre and the essayistic as a mode from a literary studies perspective.

In Article I, 17 upper secondary school essays are examined based on how reflection and ambiguity appear in them, in other words, two characteristics of the essay as a literary genre. The combination of 'reflected ambiguity' is common to highly rated essays and the essay as a genre, which implies that there is a didactic potential in utilising the essay in upper secondary school writing instruction.

Three focus group interviews with a total of seven upper secondary school teachers of Swedish language and literature constitute the empirical material for Article II. The focus is on the matriculation exam essay ('essäprov', used 2007–18) and the teachers find it challenging to characterise this genre. According to them, what characterises a highly rated essay are, on the one hand, text-related categories such as linguistic normativity and overall text control, and writer-related categories such as clarity of thought, originality and awareness of the audience, on the other. Here, too, many parallels can be drawn with the essay as a literary genre.

Article III is based on the same focus group interviews as Article II and focuses on perceptions of the school genre expository essay ('essäsvar'), which, according to the teachers, is characterised by an objective style and dominated by the ability to reproduce and document acquired knowledge. Teachers of Swedish language and literature express uncertainty about whose responsibility it is to teach students in upper secondary school how to write expository essays, as this text-type is employed across a range of taught school subjects.

Article IV analyses three collegial conversations between four upper secondary school teachers of Swedish language and literature, where the focus is on teaching of writing and matriculation exam in a digital format. The teachers express a conflict between having to adapt writing instruction based

on matriculation examination requirements and designing it in accordance with the intentions of the curriculum.

The results of the thesis are discussed with the help of a figure that illustrates the encounter between writing in and outside school at three levels. At the *textual* level, the longer, written presentation in the matriculation examination corresponds to the essay as a school-external genre. The fact that teachers' characterisations of highly rated student texts correspond to descriptions of the essay as a genre indicates that the essay format could be used more extensively, both as an examination genre and in writing instruction. On the second, *existential* level, a parallel is drawn between the upper secondary school curriculum's formulation of the Swedish language and literature course as a life skills subject and the essayistic as a mode. The thesis argues that an essayistic approach – that is, one understood as the critical, reflective approach that characterises the essay as a genre – could be given more space in the curriculum as it is in line with what the curriculum already expresses. On the third, *ideological* level, the overall curriculum goals of active citizenship are linked to the role of writing in democratic education. The conclusion of the thesis is that the essay as a genre and the essayistic as a mode are well suited as both goals and means for the teaching of writing.

Keywords: the Finnish matriculation examination, essay, the essayistic, teaching of writing, Swedish language and literature education, upper secondary school, didactics of writing, teachers' conceptions of writing

Några inledande ord

”Sedan tidernas morgon har jordens okända trakter utövat en egendomlig dragningskraft på människoanden”, skriver Odd F. Lindberg i förordet till den norske upptäcktsresanden Fridtjof Nansens reseskildring *Fram över Polarhavet*, som jag fick till julklapp hösten när jag börjat gymnasiet. Efter att ha korsat Grönland på skidor år 1888 gav sig Nansen fem år senare i kast med ett ännu djärvare äventyr: han lät sitt skepp Fram bli infruset norr om Sibirien för att med hjälp av den drivande polarisen försöka nå nordpolen. För honom var föreställningen om forskning som en resa ut i det ovissa allt annat än en sliten metafor.

I dag är de vita fläckarna på världskartan onekligen färre än på 1800-talet, men det finns fortfarande otillräckligt utforskade områden som utövar ”en egendomlig dragningskraft på människoanden” – exempelvis lärarföreställningar om essän som skolgenre och essäistiska drag i elevtexter. Min forskningsexpedition i den terrängen har varit utdragen och stundom mödosam, men även rejält mer lärorik än en ordinär charterresa präglad av ytliga förlustelser. Hjälp på vägen har jag till all lycka fått av många kloka personer. Min handledare professor Ria Heilä-Ylikallio har med empatiskt tålamod och okuvlig optimism envist lotsat mig framåt. Hon är värd ett stort tack, liksom mina bihandledare, professor Siv Björklund och docent Ann-Christin Randahl. I den fjärde artikeln som ingår i avhandlingen hade jag förmånen att få handledarna Ria och Anki som medförfattare. Tack för det givande samarbetet! I synnerhet Ankis göteborgska utifrånperspektiv på studentexamen och den finländska skolkontexten var värdefullt både för den artikeln och för avhandlingen som helhet.

Professor Ann-Catrine Edlund och professor emerita Ellen Krogh har fungerat som förhandsgranskare av avhandlingen och de har med sina utlåtanden bidragit till förbättringar i manuskriptet. Tack! Vid slutseminariet inom forskarutbildningen hade Erika Sturk många värdefulla synpunkter på manuskriptet till kappan som då ännu var långt från klart. Tack för dem! Ett tack vill jag även rikta till de anonyma granskare som nagelfarit de fyra artiklarna som ingår i avhandlingen och därigenom initierat nödvändiga revideringar av texterna. Både artikelembryon och avhandlingsavsnitt har jag under årens lopp presenterat på diverse konferenser och doktorandworkshoppar i anslutning till konferenserna (NNMF, SMDI, Svenskan i Finland, Skriv! Les!, Ainedidaktinen symposiumi m.m.). Där har många personer ställt relevanta frågor och bidragit med förslag och kommentarer. Tack till er alla! De konstruktiva läsecirklar och datasessioner med opretentiösa diskussioner om stort och smått som doktoranderna i pedagogiska vetenskaper ordnat under forskarutbildningen i Vasa förtjänar ett eget omnämnande. Tack till alla meddoktorander!

Utan empiriskt material blir det ingen avhandling. Ett senkommet tack riktar jag därför till de gymnasiestuderande som gav tillstånd till att deras uppsatser fick användas i min forskning och till de sju gymnasielärare som ställde

upp på fokusgruppsintervjuer. Ett tack går likaså till de fyra gymnasielärare som inom ramen för interventionsprojektet Case BSS bandade sina kollegiala samtal och till projektet för att jag fick tillgång till det forskningsmaterialet.

Avhandlingsarbetet inleddes när jag var anställd som vikarierande universitetslärare vid det som i dag heter språk- och kulturämnenas didaktik vid Åbo Akademis fakultet för pedagogik och välfärdsstudier. Våning F7 på Academill i Vasa erbjöd en stimulerande miljö, med många personer med ett passionerat engagemang för ämnesdidaktiska frågor. Där har Svenskfinland verkligen en värdefull hjärntrust för ämnesdidaktisk forskning! Jag är innerligt tacksam för att ha fått vara en liten del av det sammanhanget. Störst betydelse för min egen avhandling har förstås anställda och doktorander mer eller mindre starkt anknutna till ämnesgruppen för svenska och litteratur med didaktisk inriktning haft. Förutom professor Ria Heilä-Ylikallio och docenterna Heidi Höglund och Sofia Jusslin vill jag tacka Magdalena Snickars, Katrina Åkerholm, Camilla Rosvall, Mindy Svenlin, Sofie Lundell, Caroline Doktar och Nina Dahl-Tallgren för ett gott ämnesdidaktiskt samarbete. Tack även till Ida Ekman som ryckte in med undervisningsinsatser när kappan krävde all min tid och till Matilda Ståhl för konsulthjälp i visuella ärenden! Mina nuvarande, sympatiska lärarkollegor på Vasa övningsskola vill jag också uppmärksamma med ett offentligt tack, dock utan att försöka mig på en komplett namnförteckning.

Genom åren har sådant som skrivundervisning, studentexamensprov och skriftlig uttrycksförmåga avhandlats i otaliga diskussioner med lärarkollegor, censorskollegor, lärarstuderande, gymnasiestuderande och andra skrivdidaktiskt engagerade personer i Finland och övriga Norden. Till den skaran hör även de forskare som medverkade i volymen *Modersmålsprovet i brännpunkten* där avhandlingens andra artikel publicerades. Tack för givande samtal! Med tanke på den roll diskussionen om essän som genre spelar i avhandlingen vill jag även rikta ett postumt tack till lektor Roger Holmström för hans litteraturvetenskapliga kurser i Åbo där mitt intresse för essäistik på allvar väcktes. På litteraturvetarnas forskarseminarier har jag också under årens lopp fått ventilera några texter om essäistik. Tack!

I slutfasen av avhandlingsarbetet erhöll jag ett generöst stipendium från Svenska kulturfonden, och Vasa övningsskola beviljade mig tjänstledighet för forskning på heltid. Tack! Tack även till Högskolestiftelsen i Österbotten, Doktorandprogrammet i pedagogiska vetenskaper, Svensk-Österbottniska samfundet, Gustaf Packaléns mindefond och Svenska folkskolans vänner för understöd för konferensdeltagande. Ett måhända oväntat men ack så välförtjänt tack går till bussbolaget IngSva (och dess föregångare) för hundratusentals kilometer mobil forskningsmiljö längs riksväg åtta mellan Vasa och Jakobstad. Statliga järnvägar och förseningsbenägna flygbolag har kunnat erbjuda bara en bråkdel av den forskningstid som bussarna tillhandahållit.

Det behövs som känt oroväckande få sekunder för att hitta tryckfel eller språkdito i en doktorsavhandling. Detta opus utgör tyvärr knappast något undantag. Ingen skugga må dock falla över alla dem som bistått med genomläsningar av olika versioner av manuskriptet, ingen nämnd och ingen glömd.

Tack för era insatser! De brister som kvarstår tar jag fullt ansvar för (även om det är frestande att skylla på någon annan för att ordet ”Finland” i det engelska abstraktet till den tredje artikeln av någon outgrundlig anledning förvanskades till ”Finalnd” efter det sista korrekturet). För den engelska versionen av abstraktet vill jag tacka universitetslektor Michael Pace-Sigge.

Till sist de mest angelägna tacken, nämligen de till familjekretsen. Jag minns med värme det stöd och den uppmuntran mina nu avlidna föräldrar gav för mina studier. Sedan, viktigast av allt: tack till Anki och Rebecka, Hanna, Erika och Teodora för all kärlek och omsorg genom åren!

Men hur gick det då för upptäcktsresanden Nansen? Polarisen förde inte hans fartyg så nära nordpolen som han hoppats, och ett försök att i stället nå det hett eftertraktade målet med hundsläde måste avbrytas. Efter åtskilliga strapatser återkom han till Norge drygt tre år efter att expeditionen avseglat – vid liv, men utan att ha erövrat nordpolen. När jag sätter punkt för detta avhandlingsförord har jag däremot bevisligen nått ett konkret mål. Om avhandlingen som helhet lever upp till det som kan förväntas av den är dock något som andra ska bedöma. Låt oss därför bege oss iväg på ett spännande äventyr ut i ett skrivdidaktiskt och essäistiskt universum och se vart den färden leder!

Jakobstad den 20 november 2024

Anders Westerlund

Innehåll

1 Inledning 1

1.1 Bakgrund 1

1.2 Syfte och forskningsfrågor 4

1.3 Förförståelse av skrivande och essän 6

1.4 Skrivforskningskontexten 7

1.5 Genrebegrepp i avhandlingen 10

1.6 Termer i det finländska skolsystemet 12

1.7 Avhandlingens disposition 14

2 Studentexamen och dess genrer 16

2.1 Historisk bakgrund 16

2.2 Essäprovet och provet i skrivkompetens 18

2.3 Tidigare forskning om studentexamensprovet i modersmål och litteratur 22

2.4 Essäsvar 28

3 Essän och det essäistiska 32

3.1 Essän – definitionsförsök och karakteriseringar 33

3.2 Essän och sakprosa 37

3.3 Essän i relation till andra genrer 41

3.4 Olika typer av essäer 47

3.5 Det essäistiska 55

3.6 Essän och det essäistiska i samspel med skrivdidaktik 61

4 Avhandlingens metodologiska perspektiv 70

4.1 Hermeneutik som vetenskapsteoretisk grund 70

4.2 Data och datainsamling 71

4.3 Metoder för analys 73

4.3.1 Tematisk analys 73

4.3.2 Analys av skrivdiskurser 75

4.4 Forskningsetiska överväganden 77

5 Sammanfattning av artiklarnas resultat 80

5.1 Artikel I 80

5.2 Artikel II 82

5.3 Artikel III 84

5.4 Artikel IV 86

6 Diskussion och tolkning 88

6.1 Resultatdiskussion 88

6.2 Den textuella nivån – studentexamen och essän som genre 92

6.3 Den existentiella nivån – gymnasieläroplanen i svenska och litteratur och det essäistiska som modus 94

6.4 Den ideologiska nivån – skrivande och det demokratiska samhället 95

6.5 Metoddiskussion och avhandlingens begränsningar 97

6.6 Vägar vidare 100

Referenser 102

Originalpublikationer 117

Tabellförteckning

Tabell 1. *Relationen mellan forskningsfrågorna och avhandlingens artiklar* 4

Tabell 2. *Utvecklingen av studentexamensprovet i modersmål och litteratur* 18

Tabell 3. *Det empiriska materialet för avhandlingens artiklar* 72

Tabell 4. *Översikt över avhandlingens artiklar* 81

Figurförteckning

Figur 1. *Fyra positioner utgående från axlarna oreflekterat–reflekterat och entydigt–mångtydigt* 80

Figur 2. *Lärarföreställningar om textrelaterade kategorier som bas och skribent-relaterade kategorier som kärna i starka essäprov* 84

Figur 3. *Skrivpyramidens kompetenser enligt Hansen (2018)* 86

Figur 4. *Mötet mellan skrivande i och utanför skolan med fokus på essän och det essäistiska* 90

Avhandlingens artiklar

Artikel I
Westerlund, A. (2014). Tankens mångfald. Essän som genre och gymnasieskrivande. I P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordenstam, & O. Widhe (Red.), *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden* (s. 307–325). Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1149456/FULLTEXT01.pdf

Artikel II
Westerlund, A. (2020). ”De e dom som sticker ut som man minns”. Finlandssvenska gymnasiemodersmålslärares föreställningar om essäprovet som skolgenre. I M. Forsskåhl, J. Lassus, B. Silén, & S. Stolt (Red.), *Modersmålsprovet i brännpunkten. Studentexamensprovet i modersmålet svenska på 2000-talet* (s. 125–161). Svenska litteratursällskapet i Finland.
https://www.sls.fi/sv/utgivning/modersmalsprovet-i-brannpunkten

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

Artikel IV
Westerlund, A., Randahl, A.-C., & Heilä-Ylikallio, R. (2022). Prov och praktik i otakt? Fyra gymnasielärares kollegiala samtal om skrivande och skrivundervisning i anslutning till det digitala studentexamensprovet i modersmål och litteratur. I S. Björklund, B. Haagensen, M. Nordman, & A. Westerlund (Red.), *Svenskan i Finland 19. Föredrag vid den nittonde sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland, Vasa den 6–7 maj 2021* (s. 346–360). Svensk-Österbottniska Samfundet.
https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-69650-5-5

Artiklarna är återtryckta med tillstånd.

Författarbidrag i artikel IV

Anders Westerlund är första författare i artikel IV och har utarbetat texten. Analysen av det empiriska materialet har gjorts tillsammans med prof. Ria Heilä-Ylikallio och FD Ann-Christin Randahl.

1 Inledning

Avhandlingen inleds med en allmän bakgrundsteckning i avsnitt 1.1, varpå övergripande syfte och forskningsfrågor introduceras i avsnitt 1.2. Sedan redogör jag i avsnitt 1.3 för min förförståelse av skolskrivande och essän som genre och sammanfattar i avsnitt 1.4 den skrivforskningskontext som avhandlingen är en del av. Avsnitt 1.5 går in på genrebegrepp med relevans för avhandlingen, medan några centrala termer som berör det finländska skolsystemet presenteras i avsnitt 1.6. Avsnitt 1.7 ger en koncentrerad översikt över avhandlingens disposition.

1.1 Bakgrund

Vad min första modersmålsuppsats i studentexamen våren 1986 handlade om har jag inget minne av längre. Knappast valde jag ämnet ”Metoder och problem i beteendeforskningen” eller ”April månad i skogens värld” eller ”Alla borde få uppleva glädjen att motionera”. Skrev jag kanske om Romarriket under rubriken ”Ett mäktigt rike som har gått under”? Våren innan hade jag på bokrea köpt en pocketutgåva av en fängslande och lärorik bok på det temat, *Det västromerska rikets fall*, skriven redan i slutet av 1960-talet av en historieprofessor F. W. Walbank i Liverpool. Till realprovet i studentexamen satsade jag mest på historia och i rimlighetens namn kunde jag ha haft en del att säga om de ekonomiska, politiska och sociala orsakerna till Västroms fall – även om uppgiften i modersmålsprovet i och för sig snarare fokuserade på ett forntida rike än på varför det gått under. En konkret orsak till att jag inte vet om jag skrev om Romarriket eller något annat är förstås att jag aldrig återsåg uppsatsen efter att slutversionen lämnades in på eftermiddagen den 17 mars 1986, enligt regelverket renskriven med arkivbeständig, blå kulspetspenna. Den enda responsen överhuvudtaget som kom för texten var poängen från min lärares preliminära bedömning innan uppsatsen sändes vidare till studentexamenscensorerna och sedan raden på studentbetyget på skolavslutningen som avslöjade censorernas dom.

Var det en essä jag skrev den gången, en dryg månad före kärnkraftverkskatastrofen i Tjernobyl och början till slutet för ett annat mäktigt rike? Eller är det i stället nu som jag skriver en essä, när jag reflekterar över min studentuppsats och försöker skriva mig fram till förståelse bland fakta och osäkra minnen? Eftersom frågan om vad en essä är – och vad en essä borde eller kunde vara – i skrivundervisningen på gymnasiet genomsyrar denna avhandling vore det givetvis läsarvänligt att redan inledningsvis kunna tillhandahålla en lättillgänglig definition av genren eller erbjuda någon annan form av klargörande redogörelse. Tyvärr saknas enkla svar och det föranleder mig att tränga djupare in i den komplexa problematiken längs två olika spår. För det första undersöker jag lärarföreställningar om skolgenrer i studentexamen i Finland som endera anknyter till essän genom att uttryckligen omtalas som essäer – *essäprov* (officiell benämning 2007–18 för ett av delproven i modersmålet) och

essäsvar (traditionell, inofficiell benämning på en svarsgenre i realprov) – eller som genom sin form och funktion ansluter sig till samma tradition av skolskrivande under benämningar som uppsats eller skrivkompetensprov. För det andra fördjupar jag mig i essän som litteraturhistorisk genre för att avtäcka relevanta beröringspunkter mellan den och skolgenrerna. I avhandlingen rör jag mig således i spänningsfältet mellan skriftliga skolgenrer med någon form av essäkaraktär och essän som en mångfasetterad, litterär genre. Det *essäistiska* som omnämns i avhandlingens titel kunde, förenklat uttryckt, beskrivas som det kritiska, reflekterande förhållningssätt som präglar essän som genre och som har potential att utgöra en möjlig gemensam nämnare för de båda skrivpraktikerna.

Initialt var min avsikt att genom analys av texter som finlandssvenska gymnasiestuderande skrivit identifiera element och strukturer med anknytning till essän som litterär genre. Artikel I i avhandlingen har den infallsvinkeln (Westerlund, 2014). Men utmaningarna med den fortsatta operationaliseringen av essäteori förbi en alltför deduktiv analys ledde till att mitt forskningsintresse försköts mot lärarföreställningar om studentexamensgenrer som vetter mot essän, i brytningstiden mellan det analoga och det digitala studentexamensprovet i modersmål och litteratur. Av de två delproven i studentexamensprovet i modersmål och litteratur är det prov som bedömer ”examinandens skriftliga uttrycksförmåga” en tacksam utgångspunkt vid granskningen av föreställningar om skrivande på gymnasiet, oberoende av om det kallats essäprov eller något annat. (Studentexamensnämnden, 2022a, s. 1). I artikel II, III och IV är det därför lärarföreställningar om sådana studentexamensprov som står i centrum för analysen (Westerlund, 2020, 2021a; Westerlund m.fl., 2022). Det andra delprovet i studentexamensprovet i modersmål och litteratur som ägnas textanalys kommer jag däremot att beröra endast i förbigående i den här avhandlingen, exempelvis när de båda delproven kontrasteras mot varandra. Kappan bidrar i sin tur med en översikt över studentexamensgenrer och fördjupning av essäteori. Den utmynnar i en övergripande diskussion om förhållandet mellan skolskrivandet å ena sidan och essän och det essäistiska å den andra. Fastän jag inte undersöker skrivundervisning som den utspelar sig i gymnasieklassrum är skrivdidaktiska teman närvarande genom hela framställningen, mot bakgrund av frågan om skolans bildnings- och demokratiuppdrag.

Studentexamensprovet i modersmål och litteratur är det enda studentexamensprov som är obligatoriskt för alla gymnasiestuderande i Finland. Det utgör därför en angelägen utgångspunkt för en granskning av kopplingen mellan essän och skrivdidaktiken. I och med att alla skriver provet används studentbetyget från provet vid antagningen till många eftergymnasiala utbildningar. Det är därför befogat att beteckna det som ett *high stakes-prov* (jfr Au, 2007). Att det i egenskap av summativt slutprov väger så pass tungt innebär i sin tur att det finns risk för en så kallad *washbackeffekt*, det vill säga att provet påverkar undervisningen i stället för att bara utvärdera den (Kauppinen & Makkonen-Craig, 2011; Larsson, 2018; Makkonen-Craig, 2010). Undervisningen kan således i förlängningen komma att styras minst lika mycket av utvärderingspraxisen, det vill

säga studentexamensprovet, som av läroplanens föreskrifter (Leontjev, 2022). Givet den centrala roll som studentexamen spelar för både studerande och lärare i utbildningssystemet är det därför angeläget att granska de föreställningar gymnasielärare i svenska och litteratur har om examensgenrer. Oavsett i vilken utsträckning det föreligger en washbackeffekt där studentexamen påverkar undervisningen är det rimligt att anta att lärares föreställningar om studentexamensprov på olika sätt inverkar på skrivdidaktiska val, respons- och bedömningspraktiker med mera.

Delprovet i skriftlig uttrycksförmåga i studentexamen i modersmål och litteratur – vare sig det med vardagliga termer kallats studentuppsats eller haft officiella benämningar som materialbaserad uppsats, essäprov eller skrivkompetensprov – är och förblir i vilket fall som helst även ett träffande exempel på det som Berge (1988) benämner *skolskt skrivande*. Provet kan sägas representera en genre som inte fyller någon faktisk kommunikativ funktion, i den mening att den egna gymnasieläraren och den censor som Studentexamensnämnden utsett för gymnasiet är de enda mottagarna. De har som uppgift att enbart betygsätta texten, inte att gå i dialog med skribenten om innehållet. En skolsk text har i huvudsak ett instrumentellt värde och dess relevans begränsar sig till skolans värld. Skolska genrer har blivit starkt ifrågasatta utgående från en sociokulturell förståelse av skrivande som en social aktivitet driven av ett reellt kommunikativt behov (Kronholm-Cederberg, 2005, 2009). Ofta ställs den rimliga frågan om inte skrivundervisningen i stället borde inriktas på genrer som faktiskt används i samhället, i synnerhet när målet för undervisningen är att de studerande ska tillägna sig sådana kommunikativa färdigheter de kommer behöva i fortsatta studier och yrkesliv (jfr Lassus, 2020; Makkonen-Craig, 2010). De som försvarar studentexamensprovet kan å sin sida peka på att det i föreskrifterna stadgas att provet ska mäta ”i vilken omfattning examinanden har uppnått de mål som anges i gymnasiets läroplan för modersmål och litteratur” och att provet i det avseendet inte har som sin primära uppgift att ta hänsyn till praktiska samhällsbehov (Studentexamensnämnden, 2022a, s. 1). Essän är däremot en genre som framträder i många skepnader i världen utanför skolan. En granskning av förbindelsen mellan studentexamensprovet i modersmål och litteratur och essän bidrar med kunskap om såväl möjligheter att utveckla skrivandet i skolan som att stärka kopplingen till skrivandet utanför skolan.

Att studentexamensprovet i modersmål och litteratur är obligatoriskt framhäver betydelsen av skriftliga färdigheter och är helt i samklang med de höga krav som i dagens samhälle ställs på medborgarnas skrivande. Men samtidigt har det under en längre tid även kommit oroande signaler om försvagade skrivkunskaper i skola och samhälle. Föreställningar om en skrivkris har gång på gång fått stort utrymme i den offentliga debatten, med alarmistiska inlägg om språkligt förfall (Malmström, 2017; I. Nyström, 2004). En utmaning i Finland är de markanta resultatskillnaderna mellan könen i studentexamen och i nationella utvärderingar i modersmål och litteratur i årskurs 9 (Hellgren, 2020b; Hellgren & Marjanen, 2020; Helske, 2011). Ett nytt debattspår med hög relevans för skrivundervisningen är de hot och möjligheter som artificiell intelligens medför och

hur skola och universitet ska förhålla sig till en teknik som på nolltid kan producera gångbar text om i princip vad som helst, utan att det avslöjas som ”fusk” av befintliga program för plagiatkontroll (Crompton & Burke, 2024; Dergaa m.fl., 2023; Graham, 2023). Den nya tekniken tycks i ett slag underminera legitimiteten för den skrivkultur som i sekler varit den förhärskande inom utbildningsinstitutioner på alla nivåer.

Ställda bredvid varandra ger de olika debatterna onekligen en motsägelsefull bild av skrivande i dagens samhälle. Å ena sidan säger undersökningar att ungas skrivfärdigheter försvagats, å andra sidan utmålas de fullgoda texter som den alltmer avancerade artificiella intelligensen genererar som ett allvarligt hot. Än en gång blir det därför angeläget att ställa fundamentala frågor om skrivande och skrivundervisning. Vad är skrivande, egentligen? Varför behöver man kunna skriva? Hur ska skrivundervisningen utformas för att möta dagens behov? Frågorna och utmaningarna är många och det finns en stor efterfrågan på fördomsfria lösningar. I denna avhandling närmar jag mig skrivandet i skolan med utgångspunkt i essän, en över 450 år gammal genre som trots sin ålder är mer aktuell än någonsin (Melberg, 2013; Porter, 2012; Stuckey-French, 2011). Fastän forskningen om skrivande i skolan har breddats de senaste decennierna och innefattar långt mer än lingvistisk textanalys har ett essäperspektiv i hög utsträckning lyst med sin frånvaro. Denna avhandling strävar efter att fylla den forskningsluckan.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Avhandlingens övergripande syfte är att öka förståelsen av det essäistiska skrivandet i gymnasiet med fokus på studentexamensprovet i modersmål och litteratur. Ett särskilt intresse riktas mot lärarperspektivet. För att nå syftet ställs följande tre, delvis överlappande, forskningsfrågor:

Vilka föreställningar har gymnasielärare i svenska och litteratur om

1) *studentexamensgenrerna essäprov och essäsvar?*
2) *de starka essäproven?*
3) *skrivundervisning i anslutning till studentexamensproven?*

De fyra artiklar som ingår i avhandlingen anknyter till forskningsfrågorna i något olika utsträckning, vilket åskådliggörs i den schematiska översikten i tabell 1.

Tabell 1. *Relationen mellan forskningsfrågorna och avhandlingens artiklar.*

Forskningsfråga	Artikel I	Artikel II	Artikel III	Artikel IV
1	(X)	X	X	(X)
2	X	X	(X)	(X)
3	–	X	X	X

Kommentar: X = frågan behandlas, (X) = frågan behandlas delvis, – = frågan berörs inte.

Den första forskningsfrågan om lärarföreställningar om studentexamensgenrerna essäprov och essäsvar behandlas främst i artikel II respektive artikel III. I artikel IV inkluderas föreställningar om genrer i det digitala studentexamensprovet i modersmål och litteratur. När gymnasielärarna i fokusgruppsintervjuerna som artikel II–III utgår från talar om essäprovet som genre kommer de gång på gång in på vad som utmärker de starka essäproven. Den andra forskningsfrågan ger därmed ett fördjupat perspektiv på essäprovet, då lärarföreställningar om de starka essäproven står i centrum. Studentexamensprovet är ett summativt slutprov och kan därför sägas representera kulmen på den progression i skrivutveckling som studerande genomgått på gymnasiet. Idealet är att studerande i studentexamen kan visa upp sitt bästa skrivande – och en granskning av lärarföreställningar om vad som karakteriserar de starka texterna kan därför bidra med värdefull skrivdidaktisk kunskap.

I *Grunderna för gymnasiets läroplan 2019* ingår mål som att den studerande ska kunna ”kommunicera målinriktat, ändamålsenligt och etiskt”, ”uttrycka sig och motivera sina tankar samt använda ett för situationen lämpligt språk och uttryckssätt” och ”behärska standardspråkets normer i tal och skrift” (Utbildningsstyrelsen, 2019, s. 71–72). Vid bedömning av studentexamensprov måste lärare i svenska och litteratur avgöra vad de generella läroplansmålen innebär i praktiken. Till sin hjälp har de detaljerade bedömningskriterier som Studentexamensnämnden fastställt. Dessa ger såväl allmänna som specifika karakteriseringar för olika betygssteg, exempelvis ”Förhållandet mellan rubriken och texten är löst eller otydligt” (skrivkompetensprovet, nivån 20/60 p) eller ”Innehållet utgör en mångsidig och välavvägd helhet” (nivån 50/60 p) (Studentexamensnämnden, 2022a, s. 10–11). Eftersom det i studentexamensprovet i modersmål och litteratur handlar om holistisk textbedömning och inte en mekanisk poängsättning av delområden väger lärares föreställning om vad som konstituerar textkvalitet tungt, och det är skäligt att utgå från att sådana föreställningar även avsätter spår i examensförberedande skrivundervisning.

Den andra forskningsfrågan som inriktar sig på lärarföreställningar om starka essäprov behandlas främst i artikel I där jag analyserar gymnasieuppsatser utgående från kriterier från essäteori och i artikel II där lärarröster kommer till tals. Temat tangeras även i artikel III och IV när lärarföreställningar om essäsvar respektive skrivkompetenssvar i den digitala studentexamen undersöks, i och med att dessa examensgenrer kontrasteras mot essäprovet. I samband med den andra forskningsfrågan berör jag även den viktiga distinktionen mellan starka texter respektive starka skribenter.

Den tredje forskningsfrågan – om lärarföreställningar om skrivundervisning i anslutning till studentexamensproven – avhandlas när jag i artikel II–IV undersöker vilka skrivdidaktiska riktlinjer lärare uttrycker att de följer, med tanke på den målbild de har av vad som är eftersträvansvärt i studentexamen. En konkret konsekvens av olika förhållningssätt är till exempel om betoningen ligger på explicit eller implicit skrivundervisning. Det handlar även om olika avvägningar mellan lärares egen ämnessyn och det som läroplanen och studentexamensföreskrifterna stadgar. En av förutsättningarna för att skrivdidaktiken ska kunna

utvecklas är att lärares föreställningar om skrivande och skrivundervisning synliggörs (jfr Winzell, 2018).

1.3 Förförståelse av skrivande och essän

Eftersom avhandlingen vilar på en hermeneutisk grund (se avsnitt 4.1) är det viktigt att som forskare vara medveten om och redogöra för den förförståelse som är relevant med tanke på forskningen (Ricœur, 1988). Att reflektera över skrivande och skriva om skrivande och skrivundervisning har för mig inneburit en ständig dialog mellan förförståelse och nya tankar och insikter som fötts under forskningsprocessen i mötet med empiri och tidigare forskning. Min inledande berättelse i avsnitt 1.1 ovan om egna erfarenheter av studentuppsatsskrivande på gymnasiet i mitten av 1980-talet illustrerar en förförståelse som alla delar, den som *skribent i en skolkontext*. I ett efterhandsperspektiv kan jag beteckna den skrivdidaktik jag upplevde under min gymnasietid som konservativ. Den dominerades av en färdighetsdiskurs med traditionella, oproblematiserade, skolska genrer som uppsats och bokrecension. Några inslag av processkrivande förekom inte och i den begränsade responsen på slutprodukten dominerade språkriktighetskommentarer.

Som *ämneslärare i svenska och litteratur* på gymnasienivå från slutet av 1990-talet och framåt har jag mångsidig erfarenhet av skrivundervisning. Det har även innefattat arbete i anslutning till studentexamensprov, med examensförberedande undervisning både före och efter digitaliseringen av provet och preliminär bedömning av de provtyper som förekommit (materialbaserad uppsats, essäprov, skrivkompetensprov etc.). Jag undervisade under närmare ett decennium i början av 2000-talet även i historia och har därmed erfarenhet av skrivpraktiker i det ämnet, inklusive studentexamensgenren essäsvar.

I rollerna som *lärarutbildare* på 2010-talet och senare *doktorand* inom ämnesområdet svenska och litteratur med didaktisk inriktning har jag fått fördjupad insikt i samtida skrivdidaktik och skrivforskning. Ytterligare en relation till gymnasieskrivande har jag i rollen som *studentexamenscensor för provet i modersmål och litteratur*. Jag involverades i den verksamheten hösten 2018 när provet digitaliserades och har erfarenhet av censorsbedömning av det skrivkompetensprov som då infördes (men således inte av det essäprov som ingick som delprov fram till och med våren 2018). Censorsuppdraget ger en god inblick i den stora innehållsmässiga och språkliga variationen i de texter som gymnasiestuderande i Svenskfinland skriver i skrivkompetensprovet, inklusive genredimensionen. Som censor var jag även med i en arbetsgrupp som 2023–24 reviderade bedömningskriterierna för studentexamensprovet i modersmål och litteratur. En omständighet som bör påpekas är att jag ännu inte var censor när jag genomförde de fokusgruppsintervjuer med gymnasielärare i svenska och litteratur som artikel II och III bygger på.

Min förförståelse av essän som litterär genre utgår från att jag haft litteraturvetenskap som huvudämne i mina universitetsstudier. Jag skrev min magisteravhandling om den finlandssvenska essäisten Hans Ruins essäsamling *Gycklare*

och apostlar (1934), och har senare publicerat några vetenskapliga artiklar där jag gått vidare med olika infallsvinklar på Ruins essäistik (Westerlund, 2016a, 2016b, 2025). Liknande teman har jag även behandlat i essäform (t.ex. Westerlund, 2004, 2021b).

Sammanfattningsvis är min breda förförståelse av skrivundervisning, studentexamen i modersmål och litteratur och essän som genre berikande med tanke på avhandlingens fokus på essän och gymnasieskrivande. De olika perspektiv som format förförståelsen har varit en tillgång i forskningsprocessen och varit gynnsamma med tanke på en balanserad analys av det empiriska materialet.

1.4 Skrivforskningskontexten

Inom skrivforskning finns ett rikt utbud av teoretiska perspektiv och inriktningar (Horowitz, 2023; MacArthur m.fl., 2016). Det som skiljer inriktningarna från varandra är vilken syn de på en generell nivå har på exempelvis språk, kommunikation och skrivutveckling (Blåsjö, 2010). Ett sätt att kategorisera olika skrivforskningsperspektiv är att utgå från den modell med fyra språkliga lager som Ivanič (2004) presenterat. Längst in i modellen ligger textnivån, och den skrivforskning som är kopplad till den är företrädesvis lingvistiskt inriktad. Inom denna gren av skrivforskningen har systemisk-funktionell lingvistik (SFL) fått ett stort genomslag, inte minst i Skandinavien (Bremholm m.fl., 2021). Genrepedagogik är ursprungligen en skrivdidaktisk tillämpning av ett SFL-perspektiv, med fokus på lingvistiska karakteristika för olika texttyper (Martin & Rose, 2008; Rose, 2016). Till forskning på textnivån kan även den multimodalt inriktade skrivforskningen räknas, särskilt den som rör användningen av olika semiotiska resurser (Kress & van Leeuwen, 1996).

Det andra lagret i Ivaničs (2004) språkmodell är den kognitiva nivån, vilken undersöks av den kognitivt inriktade skrivforskningen. Med rötter i psykolingvistisk forskning om skrivande som ett kognitivt fenomen har den intresserat sig för strategier och problemlösning i skrivprocessen (MacArthur & Graham, 2016). Hayes och Flower (1980) beskrev den kognitiva skrivprocessen i en modell som senare utvecklats och kompletterats flera gånger. I deras modell består skrivande av en rad delprocesser inom ramen för ett samspel mellan den kontext där skrivandet sker (*task environment*), skribentens långtidsminne och mentala processer relaterade till planering och revidering. En annan kognitivt inriktad modell är Bereiter och Scardamalias (1987) distinktion mellan *knowledge-telling* och *knowledge-transforming*, där den förra representerar ett mer refererande skrivande utgående från långtidsminnet medan den senare är mer kognitivt utmanande eftersom retoriska och kommunikativa mål väger tyngre och ny kunskap skapas i skrivprocessen. Medan *knowledge-telling* är den förhärskande strategin bland ovana skribenter förknippas *knowledge-transforming* mera med erfarna skribenter (MacArthur & Graham, 2016). För avhandlingens kontext – gymnasiestuderandes skrivande i studentexamen och essän som en genre präglad av ett reflekterande förhållningssätt – är *knowledge-*

transforming mer relevant. I Skandinavien har renodlat kognitiv skrivforskning varit svagt företrädd under det senaste decenniet (Bremholm m.fl., 2021).

Trots att den kognitiva skrivforskningen i viss mån tangeras har min avhandling mest gemensamt med den sociokulturellt inriktade skrivforskningen. I förhållande till Ivaničs (2004) språkliga lager anknyter denna inriktning till den tredje och fjärde nivån i modellen, det vill säga literacypraktiken och den sociokulturella och politiska kontexten. Där den kognitiva skrivforskningen har ett mer isolerat individperspektiv på skrivande utgår den sociokulturella skrivforskningen från skrivande som en situerad, social aktivitet (Bazerman, 2016; Kostouli, 2009). Språk- och kunskapsutveckling sker då parallellt (jfr Vygotskij, 2001). Den kommunikativa dimensionen är a och o, skribenten går genom sin text i dialog med andra individer och texter (Bakhtin, 1986). Därmed innebär skrivande enligt sociokulturell skrivforskning även att förhålla sig till olika roller och identiteter (Gee, 2015). I och med att avhandlingens syfte är att öka förståelsen av det essäistiska skrivandet i gymnasiet med fokus på studentexamensprovet i modersmål och litteratur undersöks skrivande i en specifik kontext. Att studien företrädesvis berör lärarföreställningar om studentexamensgenrer gör därför ett sociokulturellt skrivforskningsperspektiv fruktbart. Överlag har sociokulturell teori haft ett stort genomslag i Skandinavien inom skrivforskning som undersöker olika aspekter av skrivande i skolan (Bremholm m.fl., 2021).

Eftersom Danmark, Norge och Sverige har mycket gemensamt språkligt och kulturellt sett, inklusive liknande struktur på utbildningssystemet, är det befogat att se på skandinavisk skrivforskning som en helhet (jfr Bremholm m.fl., 2021). Även den svenskspråkiga skrivforskningen i Finland är en integrerad del av skandinavisk skrivforskning, fastän Finland av språkliga skäl inte räknas som ett skandinaviskt land. Den tidiga skrivforskningen med inriktning på elevers skrivande dominerades av frågan om språklig korrekthet i elevtexter (Blåsjö, 2010). Uppsvinget för dagens mångfasetterade skandinaviska skrivforskning inleddes på 1980-talet i Norge (Ongstad, 2002). Flera storskaliga forskningsprojekt, framför allt i Norge och Danmark, har sedan dess bidragit med kunskap om elevers skrivande. Det norska projektet *KAL* (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig, 2000–02) utvärderade elevers skriftliga kunskaper i examen i årskurs 10 (Berge m.fl., 2005a, 2005b). *SKRIV-prosjektet* (Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring, 2007–10) undersökte elevers skrivande i alla ämnen under deras trettonåriga skoltid med inriktning på den kunskap som lärarna behöver för att stödja skrivande och ämneskunskaper (Smidt, 2010). Ett tredje norskt projekt att nämna är *Norm-prosjektet* (Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning, 2012–16) vars inriktning var att stärka skrivdidaktiken och utvärderingen av skrivande i grundskolan (Matre m.fl., 2021). Det danska *Faglighed og skriftlighed* (Writing to learn, learning to write – Literacy and disciplinarity in Danish upper secondary education, 2010–14) har bidragit med ett longitudinellt elevperspektiv på gymnasieelevers skrivutveckling (Krogh m.fl., 2015; Krogh & Sonne Jakobsen, 2016).

Förutom större forskningsprojekt som de ovannämnda är skrivforskningen generellt sett väl företrädd i Skandinavien när det gäller L1-forskning med inriktning på skola och undervisning (Holmberg m.fl., 2019; Holmberg & Nordenstam, 2016; Rättyä m.fl., 2017). I en metastudie över skandinavisk skrivforskning som omfattade 87 vetenskapliga artiklar från åren 2010–20 från Danmark, Norge och Sverige fann Bremholm med flera (2021) att närmare hälften av studierna berörde olika aspekter av skrivundervisning (*writing instruction*), medan de övriga skrivforskningsartiklarna fördelade sig jämt mellan analys av elevtexter och bedömningsrelaterade frågor. De senaste decennierna har även ett beaktansvärt antal doktorsavhandlingar med anknytning till skandinavisk skrivforskning lagts fram. I den här korta översikten över tidigare forskning begränsar jag mig i fortsättningen i huvudsak till svenska avhandlingar som berör gymnasiet – det vill säga som ligger mitt eget forskningsområde närmast – och förbigår exempelvis forskningen om den tidiga skrivinlärningen. Studentexamensrelaterad skrivforskning i Finland behandlas i avsnitt 2.3 nedan.

Av de svenska doktorsavhandlingar som berör skrivande på gymnasiet anlägger flera ett utpräglat lärarperspektiv. Annerberg (2016) ser på gymnasielärares egna skrivpraktiker. Winzell (2018) undersöker den skrivdidaktiska kunskapsbildningen hos lärarstuderande och nyutexaminerade lärare och konstaterar i likhet med exempelvis Andersson Varga (2014) att lärares förståelse av skrivundervisning har betydelse för hur de utformar den i mötet med sina elever – i den senare studien dessutom med resultatet att låga förväntningar från lärarens sida riskerar att bidra till att göra undervisningen ojämlik. Även i forskning om skrivbedömning har lärarnas roll studerats, som i de bedömningssamtal som Blomqvist (2018) undersöker. Ett fördjupat perspektiv på skrivbedömning anläggs av Skar (2013) och Borgström (2014), medan Kronholm-Cederberg (2009) ser på skolans responskultur som skriftpraktik. Synen på skrivande i svenska läroplaner och mediedebatter analyseras av Malmström (2017) och han visar att föreställningen om de ungas försämrade skrivfärdigheter återkommer i debatter genom decennierna, ofta med mer färdighetsträning som recept för att vända den upplevda, nedåtgående utvecklingen.

Lötmarker (2004) kartlägger mål och ideal i uppsatsskrivning i svenska läroverk fram till 1960-talet och ser hur den retoriska traditionen och nyare skrivdidaktiska tankesätt inverkat på utvecklingen. Hos Östlund-Stjärnegårdh (2002) och Skjelten (2013) studeras kvalitetsskillnader mellan elevtexter utgående från ett svenskt respektive norskt material. Nordmark (2014) urskiljer olika roller som gymnasieelever tar i en digital skrivprocess och hur det digitala skrivandet har förändrat deras syn på skrivprocessen jämfört med faserna i ett traditionellt, analogt skrivande. I en licentiatavhandling undersöker Ohlsson (2023) elevuppfattningar om vetenskapligt skrivande. De svenska gymnasieeleverna i studien har enligt henne en formalistisk genresyn där en stark objektivitetsnorm präglar vetenskapligt skrivande och utesluter egna åsikter och ställningstaganden.

Den forskning som rör textnivån – för att anknyta till en indelning av skrivforskning utgående från Ivaničs (2004) språkliga lager – har långa traditioner

(se t.ex. Hultman & Westman, 1977; Melin-Köpilä, 1996; C. Nyström, 2000; Strömquist, 1987). Ett modernt exempel på en lingvistisk undersökning är Magnussons (2011) avhandling om användningen av grammatiska metaforer hos en- och flerspråkiga elever. Merparten av skrivforskningen har koncentrerat sig på L1-undervisning, men även skrivande i andra ämnen har undersökts (t.ex. Fiskerstrand, 2017; Randahl, 2014; Sturk, 2022).

1.5 Genrebegrepp i avhandlingen

Mycket i avhandlingen kretsar kring föreställningar om genrer kopplade till studentexamensprov och om essän som genre – och förhållandet dem emellan. Genre är ett komplext begrepp med en mängd olika innebörder inom olika forskningsområden (Bawarshi & Reiff, 2010; Bazerman m.fl., 2010; Ledin, 1996; Ongstad, 1996). I och med att jag i avhandlingen kombinerar perspektiv från skrivdidaktisk forskning och litteraturvetenskap aktualiseras vitt skilda genrebegrepp, samtidigt som genre *inom* såväl skrivforskning som litteraturvetenskap även kan förstås på varierande sätt. Det föreligger flera skandinaviska studier som utgående från mer lingvistisk genreteori fördjupar sig i skolgenrer (se t.ex. C. Nyström, 2000; Piekut, 2012; Smedegaard, 2016). En litteraturvetenskapligt grundad diskussion om essän som genre finns däremot inte företrädd i dessa och motsvarande studier, vilket ger mig anledning att låta en sådan inta en framträdande plats i min framställning. Andra genreperspektiv berörs mera i förbigående, som i den korta genomgången i detta avsnitt.

Den litteraturhistoriska diskussionen om genrer har pågått ända sedan antiken, där indelning i huvudgenrerna epik, lyrik och dramatik etablerades. Länge uppfattades den genreindelningen och efterföljande indelningar i subgenrer som ”ett givet, statiskt system” (Ledin, 1996, s. 5). När genreindelning använts som ett redskap för att klassificera litterära texter genom deduktiv tillämpning av någon form av litteraturteori talar Todorov (1975) om *teoretiska genrer*. Motsatsen benämner han *historiska genrer*, där indelningen på ett mer induktivt sätt grundar sig på analys av litterära texter i stället för på i förväg fastslagna kriterier. Diskussionen om essän som genre i den här avhandlingen tangerar båda perspektiven i och med att det som anförs om essän härrör från såväl generella försök till karakterisering av genren av essäforskare och essäister som från deras slutsatser utgående från konkreta essäer och essätyper.

Ett annat exempel på ett litteraturvetenskapligt sätt att förstå genre är strukturalismens betoning på dynamisk struktur snarare än fast form. Genrer ses då som litterära institutioner som gör det möjligt för författare och läsare att delta i litterära aktiviteter (Bawarshi & Reiff, 2010). *Reader response*-teorier betonar i ännu högre grad att genre inte är en egenskap hos texten i sig utan något som läsaren tillskriver texten i läsningen (Iser, 1972). Beroende på kontext kan läsaren således hänföra samma text till olika genrer (Hirsch, 1967). Inom *cultural studies* ses genre i ett bredare samhällsperspektiv (Bawarshi & Reiff, 2010). När Todorov (1976, s. 164) beskriver genrer som institutionaliserade talhandlingar konstaterar han på ett snarlikt sätt att ”a society chooses and

codifies the acts that most closely correspond to its ideology". Närvaron såväl som frånvaron av specifika genrer kan avspegla rådande ideologiska ramar, till exempel hur essän med det fria tänkandet som en vital förutsättning gynnades under renässansen och förtrycktes i Nazityskland (jfr Haas, 1969; Hall, 1989). Att "ett genresystem också speglar en maktstruktur" konkretiseras likaså i den studentexamenskontext denna avhandling rör sig i (Karlsson, 2006, s. 167).

Även om diskussionen om genre har litteraturhistoriska rötter är det andra vetenskapliga discipliner som haft större inflytande på skrivforskningens förståelse av genrebegreppet, nämligen retoriken och lingvistiken. Medan litteraturvetenskapen utgått från skrivna texter har diskussionen om genre i retorik och lingvistik inkluderat muntliga genrer i en mycket högre utsträckning (English, 2011). Med avstamp i amerikansk nyretorik beskriver C. R. Miller (1984, s. 159) genrer som sociala handlingar, mer preciserat som "typified rhetorical actions based in recurrent situations". I stället för formen är det situationen och den sociala kontexten som ger genren mening. "[A]s recurrent patterns of language use, genres help consitute the substance of our cultural life", skriver C. R. Miller (1984, s. 163). Med hjälp av genrer känner vi enligt henne igen återkommande kommunikativa situationer och genrerna tillhandahåller samtidigt strategier för hur situationerna kan hanteras. Denna genreförståelse låter sig lätt tillämpas på skolgenrer, inte minst de institutionaliserade studentexamensgenrerna. Att skriva en text som inte hör till någon genre alls är däremot omöjligt (jfr Devitt, 2004).

En inom skrivdidaktiken inflytelserik genresyn är den som genrepedagogiken står för, vilken i sin tur bygger på systemisk-funktionell lingvistik. I likhet med uppfattningen inom retoriken tänker man sig att återkommande kommunikativa situationer konventionaliseras till genrer, och i det sammanhanget tillskrivs de rent språkliga strukturerna stor betydelse (Bawarshi & Reiff, 2010). Det är således kombinationen av lingvistiska element och kommunikativ kontext som gör att en text känns igen som tillhörande en specifik genre (English, 2011). Genrepedagogiken strävar efter att ge elever genrekompetens för att de ska kunna uppnå sina (kommunikativa) mål: "[G]enre literacy should open students' educational and social options by giving them access to discourse of educational significance and social power" (Cope & Kalantzis, 1993a, s. 15).

För en fungerande kommunikation behöver de som medverkar i interaktionen dela samma genreförståelse (English, 2011). Lärare i svenska och litteratur kommunicerar på en metanivå om studentexamensgenrer med gymnasiestuderande och kolleger och i avhandlingen intresserar jag mig därför för deras föreställningar om dessa genrer. Med hänvisning till att texter från studentexamensprovet i modersmål och litteratur fyllt samma kulturella och sociala funktion oberoende av om de kallats studentuppsats, essäprov, skrivkompetensprov eller något annat betraktar jag dem i avhandlingen som representanter för samma, övergripande genre (jfr Makkonen-Craig, 2008). Den gemensamma nämnaren intresserar mig mest, även om jag är medveten om att man i en komparativt inriktad studie givetvis även kunde ta fasta på skillnaderna och argumentera för att det rör sig om skilda genrer redan utgående från det

faktum att provtyperna gått under olika benämningar i Studentexamensnämndens föreskrifter.

Ett besläktat begrepp till genre är *texttyp*. Det utgår från ett textlingvistiskt perspektiv och tar fasta på språkliga strukturer (Ledin, 1996). I skrivdidaktisk litteratur förekommer flera olika varianter av den indelning i fem texttyper – beskrivande, berättande, förklarande, argumenterande och instruerande texttyper – som Werlich (1976) presenterat. Trots att texttyp kan vara ett ändamålsenligt begrepp i skrivundervisning har jag i avhandlingen avstått från att använda det i och med att genreperspektivet är det primära när jag kombinerar litteraturvetenskap och skrivforskning.

1.6 Termer i det finländska skolsystemet

I avhandlingen används en del svenska termer som har en delvis annan innebörd i Finland än i Sverige, eller inte alls förekommer i Sverige. Kortfattade förklaringar till några frekvent förekommande termer ges i detta avsnitt, inklusive vissa preciseringar av hur jag använder dem i kappan och artiklarna. När det gäller termer relaterade till studentexamen och essän som genre behandlas de mera i detalj i kapitel 2 respektive 3.

Läroämnet modersmål och litteratur, lärokursen svenska och litteratur

Enligt *Grunderna för gymnasiets läroplan 2019* är den officiella benämningen i Finland för *läroämnet* för L1-undervisning ”modersmål och litteratur” (Utbildningsstyrelsen, 2019). Under denna paraplybeteckning återfinns sedan de olika *lärokurser* som det ges undervisning i. Beroende på undervisningsspråket i den enskilda skolan heter lärokursen då ”finska och litteratur”, ”svenska och litteratur” eller ”samiska och litteratur”, för att nämna de lärokurser där även studentexamensprov ordnas. I enlighet med den terminologin är ”(ämnes)lärare i svenska och litteratur” den adekvata yrkesbeteckningen och ”undervisning i svenska och litteratur” motsvarande benämning på verksamheten. De äldre varianterna ”modersmålslärare” respektive ”modersmålsundervisning” är dock fortfarande i allmänt bruk, utan att längre vara officiella termer. Även kortformerna ”svensklärare” och ”svenskundervisning” förekommer. Ett argument för den fortsatta användningen av termerna ”modersmålslärare” och ”modersmålsundervisning” har varit att ”svensklärare” och ”svenskundervisning” i Finland lätt förknippas med undervisningen i svenska som andra inhemska språk i finska skolor. I artikel II och III har jag av praktiska skäl använt den traditionella, kortare benämningen ”modersmålslärare”, medan jag i artikel IV talar om ”lärare i svenska och litteratur”. Trots de olika benämningarna är det alltså samma yrkesgrupp som står i centrum i alla tre artiklarna (II–IV).

Studentexamen: Provet i modersmål och litteratur

Medan läroämnet i läroplanen övergick från benämningen ”modersmål” till ”modersmål och litteratur” redan år 1998 uppdaterades namnet på student-

examensprovet först vid examensomgången våren 2020 från ”provet i modersmålet” till ”provet i modersmål och litteratur” (*Lag om studentexamen 502/2019*, 2019; Studentexamensnämnden, 2019). I kappan och artikel I–IV förekommer båda benämningarna, i och med att jag hänvisar till provet vid olika tidpunkter. När studentexamen som institution avses eller tidpunkten saknar relevans använder jag för tydlighetens skull i regel benämningen ”studentexamensprovet i modersmål och litteratur”. ”Studentexamensprov” och ”studentprov” används som synonymer.

Uppsats, essä, kria, stil ...

I Norden har ett flertal termer använts för den allmänt förekommande skriftliga skolgenre i L1-undervisning och examination som på svenska kallas uppsats (eller, mer ålderdomligt, kria), exempelvis *stil, skolestil, essay, kirjoitelma, essee, ylioppilasaine* (Makkonen-Craig, 2010; *Nordisk skolterminologi*, 1983). Alla dessa skolgenrer har sin egen historia och uppvisar delvis nationella särdrag (se t.ex. Berge, 1988; Kauppinen m.fl., 2011; Lötmarker, 2004). Det rör sig om skolinterna genrer som är djupt rotade i skolans skrivpraktik. Texterna som jag analyserar i artikel I går under den traditionella beteckningen ”uppsatser” i och med att det rör sig om skriftlig framställning i en specifik gymnasiekurs, utan annan koppling till studentexamen än den som alla skrivuppgifter i högre eller lägre grad har genom sin funktion som förberedelse för studentexamen som slutprov i gymnasiet.

En egen kategori när det gäller skriftlig framställning på gymnasiet i Finland är genrer som använts eller används i studentexamen (se detaljerad genomgång, i kapitel 2 nedan). De har haft officiella benämningar som essäprov och skrivkompetensprov, eller allmänt kallats exempelvis studentuppsats, materialbaserad uppsats eller rubrikprov (sporadiskt använd direktöversättning av finskans *otsikkokoe*). I kappan och artikel II–IV används i görligaste mån den term som är adekvat med tanke på vilken version av studentexamensprovet som berörs. Trots de historiska eller tekniska skillnaderna mellan alla dessa studentexamensgenrer och de tidigare nämnda uppsatsgenrerna är det som de har gemensamt av störst intresse i avhandlingen.

Nyckeltermerna essä och engelskans *essay* är extra problematiska. I litteratur jag refererar och citerar har författare använt termerna med varierande innebörder. När det gäller skolgenrer har ”essä” i Finland ganska ofta utnyttjats som en vardaglig kortform för studentexamensgenrerna essäprov och essäsvar, och sporadiskt även som synonym till uppsats. I avhandlingen använder jag inte termen ”essä” i dessa betydelser utan benämner, i mån av möjlighet, skolgenrerna med deras adekvata namn som på samma gång tydligt markerar deras förankring i skolskrivande. Utgångspunkten har varit att med ”essä” avse texter med koppling till essän som litterär genre, vare sig de förekommer i skolans skriftkultur eller utanför, men jag är medveten om att det är omöjligt att vara helt konsekvent i och med att avhandlingen undersöker den gråzon där skolskrivandet och essän möts och ibland sammanfaller. I kapitel 3 nedan gör jag en

grundlig genomgång av essän som genre och fördjupar diskussionen om det essäistiska.

Elev, studerande, student, examinand, abiturient

De officiella, svenskspråkiga benämningarna i läroplanen på dem som deltar i undervisning i årskurs 1–9 och på gymnasienivå skiljer sig mellan Finland och Sverige. I Sverige används ”elev” som generell term, medan läroplanen i Finland talar om ”elev” när det gäller årskurs 1–9 i den grundläggande utbildningen och ”studerande” för gymnasiets del (Utbildningsstyrelsen, 2015, 2019). Jag håller mig därför till termen ”studerande” när det är tal om gymnasieförhållanden, för ökad tydlighet ofta i formen ”gymnasiestuderande”. I de fall där anförd litteratur som berör Sverige eller övriga Skandinavien uttryckligen använder ”(gymnasie)elev” följer jag det språkbruket. ”Studerande” kan i Finland också användas i andra kontexter, som i fortsatt utbildning efter gymnasiet på universitet och yrkeshögskola. Även ”student” kan, liksom i Sverige, avse person som studerar på universitet, men har i Finland därtill den preciserade betydelsen gymnasiestuderande ”som avlagt studentexamen” (Reuter, 2007, s. 71). ”Student” används inte minst i en rad sammansatta ord med anknytning till finländsk gymnasieutbildning (t.ex. studentexamen, Studentexamensnämnden, studentbetyg, studentprov, studentskrivning), men ord med anknytning till universitetsförhållanden förekommer även (t.ex. studentkår, studentbostad). I den engelskspråkiga litteratur som refereras i avhandlingen är engelskans ”student” ett frekvent förekommande ord, som beroende på kontext främst används om collegenivå (i olika bemärkelser) eller universitetsutbildning. Som översättning använder jag i regel ”studerande”, eftersom det bäst motsvarar begreppsanvändningen i Finland.

Både lagstiftningen i Finland och Studentexamensnämndens föreskrifter använder genomgående termen ”examinand” för den gymnasiestuderande som deltar i studentexamensprov (*Lag om studentexamen 502/2019*, 2019; Studentexamensnämnden, 2022b). Termen ”examinand” används endast i begränsad utsträckning i avhandlingen, närmast då just i anslutning till Studentexamensnämndens föreskrifter. I finlandssvenskt språkbruk är ”abiturient” (kortform: ”abi”) den etablerade benämningen på ”elev i sista klassen i gymnasiet”, det vill säga i praktiken de som skriver studentexamen (även om lagen numera gör det möjligt att skriva studentexamensprov tidigare, om de obligatoriska studierna i ett läroämne är slutförda) (Hällström-Reijonen & Reuter, 2008, s. 13; *Lag om studentexamen 502/2019*, 2019, 7 §).

1.7 Avhandlingens disposition

Efter detta inledningskapitel presenteras i kapitel 2 studentexamensprovet i modersmål och litteratur, med fokus på hur det utvecklats under 2000-talet, och forskningen kring provet. Dessutom ingår ett avsnitt om studentexamensgenren essäsvar. Som kapitel 3 följer en fördjupad genomgång av essän som genre och det essäistiska, med både en litteraturhistorisk och en skrivdidaktisk

infallsvinkel. Kapitel 4 bidrar med avhandlingens metodologiska perspektiv. Datainsamling, analysförfarande och etiska överväganden behandlas även i det kapitlet. En sammanfattning av resultatet i de fyra artiklarna som ingår i avhandlingen ges i kapitel 5. I det avslutande kapitel 6 diskuterar jag resultatet och tolkar det i förhållande till avhandlingens syfte. Till sist följer en metod-diskussion och tankar om fortsatt forskning.

2 Studentexamen och dess genrer

I detta kapitel presenteras studentexamensprovet i modersmål och litteratur. Först ges i avsnitt 2.1 en koncentrerad översikt över hur provet utvecklats sedan det introducerades år 1852. I avsnitt 2.2 ligger fokus på de provtyper från 2000-talet som kan räknas in i studentuppsatstraditionen och som avhandlingen närmast intresserar sig för, nämligen essäprovet och provet i skrivkompetens. Dessa provtyper behandlas även i avsnitt 2.3, då i ljuset av tidigare forskning. Det sista avsnittet 2.4 kompletterar med en presentation av studentexamensgenren essäsvar som använts i realämnen och forskningen kring den. Kapitlet behandlar således den institutionella kontexten för examensgenrer som påverkat och påverkar skrivundervisningen på gymnasiet i kraft av sin historiskt betingade status och nuvarande betydelse vid antagningen av gymnasiestuderande till fortsatta studier (Leontjev, 2022; Makkonen-Craig, 2010).

2.1 Historisk bakgrund

Gymnasieutbildningen i Finland är studieförberedande, det vill säga den ger ”studerande färdigheter att inleda studier som leder till högskoleexamen vid ett universitet eller en yrkeshögskola” (*Gymnasielag 718/2018*, 2018, 2 §). Studerande som gått ut gymnasiet och skrivit studentexamen får två olika betyg: ett avgångsbetyg över slutförd gymnasielärokurs som bygger på prestationerna i de kurser i olika läroämnen som de studerande gått, och ett av Studentexamensnämnden utfärdat examensbetyg, vilket utgår från de studentexamensprov som de studerande valt att skriva (*Gymnasielag 718/2018*, 2018, 39 §; *Lag om studentexamen 502/2019*, 2019, 19 §). Studentexamensnämnden som handhar genomförandet av studentexamen är en oberoende myndighet som lyder under Undervisnings- och kulturministeriet.

Skriftliga studentexamensprov infördes i Finland år 1852, som ersättning för de tidigare muntliga inträdesproven till universitetet i Helsingfors, vid den tiden landets enda universitet (Forsskåhl, 2020). Prov i modersmålet fanns med från början.[1] När gymnasier och läroverk år 1874 övertog arrangerandet av studentexamensproven ingick fyra prov: en modersmålsuppsats om ett allmänbildande ämne, en översättning från modersmålet (dvs. finska eller svenska) till latin, en översättning till det andra inhemska språket och en matematikdel (Leino, 2006). Under de över 170 år som provet i modersmålet ordnats har större förändringar av upplägget skett endast ett fåtal gånger (Makkonen-Craig, 2008). En tidig reform var införandet av ett separat realämnesprov år 1921, vilket innebar att andelen utpräglade fackämnen som ”Napoleons ryska fälttåg 1812” (examen våren 1893) minskade i modersmålsprovet (Forsskåhl, 2020, s. 12).[2] Från och

[1] För en mer detaljerad översikt över utvecklingen av studentexamensprovet i modersmålet, se t.ex. Forsskåhl (2020) och Stolt (2016).

[2] Lötmarker (2004, s. 302) konstaterar utgående från förhållandena i Sverige på 1800-talet att ”[f]ackämnena tycks ha införts som en reaktion mot de tidigare dominerande abstrakta, moraliska

med år 1971 skrev de studerande två modersmålsuppsatser i studentexamen, och studentbetyget utgick från den uppsats som fått högre bedömning (Forsskåhl, 2020). År 1992 reformerades provet så att en av de två uppsatserna blev materialbaserad. Det blev med andra ord obligatoriskt för studerande att i sin text utnyttja det uppgiftsspecifika bakgrundsmaterial som ingick i häftet med provuppgifter (Stolt, 2016). I Finland får de studerande som skriver studentexamensprovet tillgång till material först när provet inleds, i motsats till upplägget i andra nordiska länder där material i nationella prov kan vara offentliga på förhand (Forsskåhl, 2020).

Från att sedan 1800-talet ha varit ett prov som handlat uteslutande om skriftlig framställning kompletterades studentexamensprovet i modersmål 2007 med ett delprov i textanalys, vilket innebar att studentbetyget i ämnet sedan dess byggt på de sammanlagda poängen från två delprov i stället för den av två uppsatser som fått högst betyg. Det nya delprovet 2007 fick benämningen ”provet i textkompetens” (informell synonym: textkompetensprovet) och skulle enligt föreskrifterna mäta ”den kritiska och kulturella läsförmågan och den språkliga uttrycksförmågan” (Studentexamensnämnden, 2006a, s. 3). Vid digitaliseringen av provet 2018 ersattes detta delprov med ”provet i läskompetens” (informell synonym: läskompetensprovet) som ska bedöma ”examinandens kritiska och kulturella läskompetens, dvs. förmågan att analysera, tolka, utvärdera och utnyttja olika typer av texter med beaktande av syfte, uttryckssätt och kontext” (Studentexamensnämnden, 2018b, s. 3). I bedömningen av provet i läskompetens ligger tyngdpunkten enligt föreskrifterna på ”helhetsbilden av läskompetensen” och ”innehållsaspekter”, medan ”framställningssättet” inte längre väger lika tungt (Studentexamensnämnden, 2018b, s. 3). Av tradition har språklig korrekthet varit en central faktor i bedömningen av skriftlig framställning (jfr Kronholm-Cederberg, 2009; Lötmarker, 2004). Föreskrifterna uttrycker tydligt att provet i läskompetens har en annan inriktning och lärare behöver i sin preliminära bedömning av läskompetenssvaren innan de sänds till Studentexamensnämndens censorer inte ”markera eventuella felaktigheter i språkdräkten” (Studentexamensnämnden, 2018b, s. 4). Provet i textkompetens (2007–18) och provet i läskompetens (2018–) förekommer i den här avhandlingen i första hand som jämförelseobjekt till de andra två delproven i studentexamensprovet i modersmål och litteratur efter 2007, essäprovet respektive provet i skrivkompetens. I tabell 2 ges en grov översikt över den historiska utvecklingen av studentexamensprovet i modersmål och litteratur. De provtyper från 2000-talet som har störst relevans i denna avhandling, essäprovet och provet i skrivkompetens, presenteras mera i detalj i avsnitt 2.2 nedan.

ämnena”. Tanken var att underlätta elevernas skrivande genom uppgifter som anknöt till undervisningsinnehållet. För närmare information om realprovet, se avsnitt 2.4 nedan.

Tabell 2. *Utvecklingen av studentexamensprovet i modersmål och litteratur.*

År	Upplägg	Betygsgrund	Artikel
1852	*Skriftliga studentprov införs*		
1874	*Provet skrivs lokalt på gymnasier/läroverk*		
1921	*Realprovet införs*		
1971	Två modersmålsuppsatser	Uppsatsen bedömd med högre poäng	
1992	Två modersmålsuppsatser • materialbaserad uppsats • **uppsats utan material**	Uppsatsen bedömd med högre poäng	I
2007	Två delprov • provet i textkompetens • **essäprovet**	Sammanlagda poäng från delproven	II, III
2018	Två digitala delprov • provet i läskompetens • **provet i skrivkompetens**	Sammanlagda poäng från delproven	IV

Kommentar: De provtyper som är aktuella i avhandlingen är markerade med fetstil. Kolumnen ”Artikel” anger var respektive provtyp i första hand behandlas i avhandlingen.

2.2 Essäprovet och provet i skrivkompetens

I centrum för avhandlingen står de delprov från 2000-talet som utgjort fortsättningen på den studentuppsatstradition som funnits med i studentexamen sedan 1800-talet: essäprovet som infördes vid examensomgången våren 2007 och provet i skrivkompetens som skrevs första gången hösten 2018. Vid reformen 2007 slogs de två uppsatstyperna från 1992 som skrivits på olika examensdagar ihop till ett prov, vilket innebar att det ingick skrivuppgifter både med och utan bakgrundsmaterial bland de minst 12 uppgiftsalternativen i provet. Det nya provet döptes till ”essäprovet” och avsåg enligt föreskrifterna bedöma ”hur allmänbildad examinanden är, hur väl utvecklade tankeförmågan, den språkliga uttrycksförmågan och förmågan att behärska helheter är” (Studentexamensnämnden, 2006a, s. 8). Efter 2007 var syftet med studentexamensprovet i modersmålet som helhet att bedöma

> i vilken mån examinanden har uppnått en sådan färdighet i modersmålet, särskilt förmåga att uttrycka sig i skrift och förmåga att förstå och tolka det han läser samt nått en mognad för sådana studier för vilka studentexamen är ett krav (Studentexamensnämnden, 2006a, s. 1).

Om ämnena för skrivuppgifterna i essäprovet stadgade föreskrifterna att de kan utgå från ”kursinnehållet i ämnet modersmål och litteratur” eller ”mera allmänt ansluta sig till en gymnasieelevs allmänbildning och livsåskådning” (Studentexamensnämnden, 2006a, s. 8). I premiäromgången våren 2007 kan uppgiftsalternativ 4 och 7 tjäna som exempel på skrivuppgifter utan material: **”Slumpmässigt eller planlagt?”** och ”Hur beskrivs vänskap och kärlek i väs-

ternfilmernas maskulina värld?" (Studentexamensnämnden, 2007, s. 2). Alternativ 4 är i uppgiftshäftet markerat med fet stil, vilket innebär att uppgiftsformuleringen bör användas som rubrik för den text som skrivs. Medan den uppgiften ger stor frihet för skribenten att välja innehåll och perspektiv har det andra exemplet, uppgift 7, en frågeställning där ett specifikt faktainnehåll spelar en större roll. Den varianten har varit vanlig under största delen av studentexamensprovets historia och var de facto länge den dominerande uppgiftstypen (Forsskåhl, 2020).

I essäprovet ingick även uppgifter där bifogat bakgrundsmaterial måste användas, som uppgift 12 från våren 2007: "Vad är en naturupplevelse? Skriv en debattartikel med utgångspunkt i Camilla Ahlboms kolumn *Upplev, och lev upp* på sida 10" (Studentexamensnämnden, 2007, s. 3, kursiv i orig.). Enligt Studentexamensnämndens bedömningskriterier skulle ett essäprov som bygger på bakgrundsmaterial "visa att examinanden har förmåga att göra iakttagelser i materialet och dra slutsatser av det samt analysera och bedöma materialet på det sätt uppgiften kräver" (Studentexamensnämnden, 2006a, s. 9). Att en explicit genre efterfrågades – som debattartikel i uppgift 12 – var relativt ovanligt. Vid examensomgångarna våren 2005–07 (dvs. före och efter införandet av essäprovet) angavs förväntad svarsgenre i under 10 procent av uppgifterna (Kauppinen, 2011b; Lehti-Eklund, 2011).

Fastän essäprovet var ett obligatoriskt delprov tillhandahöll Studentexamensnämnden (2006a) i föreskrifterna för provet inte någon definition av essäprovet eller någon närmare precisering av genrekriterier – lika litet som det getts några sådana för andra provvarianter i studentexamensprovet i modersmål och litteratur som förekommit genom åren. Föreskrifterna för essäprovet öppnade dock för möjligheten att för enskilda uppgifter ge närmare instruktioner: "I uppgiften kan ytterligare anges för vilket ändamål texten är tänkt." (Studentexamensnämnden, 2006a, s. 8)

Vad bedömningen beträffar följde essäprovet samma praxis som studentexamensprov före och efter: Gymnasielärarna i svenska och litteratur stod för den preliminära bedömningen, medan Studentexamensnämndens censorer fastställde det slutliga betyget. Till sitt stöd hade lärarna bedömningskriterier som Studentexamensnämnden fastställt. Den grundläggande principen vid bedömning var att se på essäprovet "som helhet", samt väga "förhållandet mellan dess förtjänster och brister" (Studentexamensnämnden, 2006a, s. 9). Förutom en rad allmänna riktlinjer för bedömningen av essäprovet ingick även detaljerade kriterier för olika prestationsnivåer från 0 till maximala 60 poäng. År 2012 reviderades bedömningskriterierna för essäprovet och beskrivningen av de olika prestationsnivåerna presenterades i matrisform i stället för som löpande text (Studentexamensnämnden, 2012). För censorsbedömningen av essäprovet stadgades att en andra censor ska användas "då det poängtal läraren givit förändras med mer än 10 poäng" och att även en tredje censor bör involveras i bedömningen om förändringen är "mer än 20 poäng eller om uppsatsen är mycket problematisk" (Studentexamensnämnden, 2006a, s. 16). Att föreskrifterna här talar om "uppsatsen" är troligen en lapsus; en formulering från

tidigare föreskrifter förefaller ha återanvänts i stället för att uppdateras till ”essäprov” i enlighet med benämningen i det förnyade provet. Samtidigt är det frestande att ställa frågan om övergången från ”uppsats” till ”essäprov” avspeglade en reell intention att introducera en ny examensgenre eller endast var ett ytligt namnbyte.

Införandet av textkompetensprovet – ett delprov i textanalys – var den stora reformen av studentexamensprovet i modersmålet år 2007. I följande reform år 2018 var en handgriplig förändring av rent teknisk natur: provet digitaliserades. Formuleringen om syftet med modersmålsprovet som helhet preciserades på samma gång med en tydligare koppling till styrdokumenten:

> Provet i modersmålet mäter i vilken omfattning examinanden har uppnått de mål som anges i gymnasiets läroplan för modersmål och litteratur och i vilken omfattning hen har uppnått mognad och beredskap för fortsatta studier (Studentexamensnämnden, 2018b, s. 1).

Upplägget med två delprov bibehölls och det delprov som kom att ersätta essäprovet fick namnet ”provet i skrivkompetens”. Där bedöms ”examinandens skriftliga uttrycksförmåga och förmågan att klä tankar i ord och hantera tematiska helheter” (Studentexamensnämnden, 2018b, s. 8). Förutom att digitaliseringen öppnade för nya, audiovisuella materialtyper förändrades uppgiftsupplägget. Den klassiska uppsatstypen med en kort instruktion utan bifogat material utgick och examinanden instruerades i stället att ”med hjälp av material skriva en text som är diskuterande eller ställningstagande” (Studentexamensnämnden, 2018a, s. 8).[3] Skrivkompetensprovet bygger på ”ett specifikt och relativt omfattande tema som har koppling till läroämnet modersmål och litteratur eller gymnasiets gemensamma temaområden”, vilket innebär att det är upp till skribenten att själv välja vilka material (minst två) som används, i motsats till föregångaren essäprovet som hade uppgiftsspecifika material (Studentexamensnämnden, 2018b, s. 8). Skribenten erbjuds 5–7 ämnen som ger olika infallsvinklar på ett tema och väljer ett av dem för sin text. I det första skrivkompetensprovet hösten 2018 ingick ämnen som ”Ord kan förändra världen”, ”Att säga sin åsikt kräver mod” och ”Ord eller bilder som gjort intryck på mig” (Studentexamensnämnden, 2018c). Det gemensamma temat för ämnena skrivs inte ut i provet, men var denna gång ordets makt. Som material erbjöds exempelvis en filmtrailer, en debattartikel och H. C. Andersens saga ”Kejsarens nya kläder”.

I skrivkompetensprovet bedöms enligt föreskrifterna fem delområden, av vilka tre ”betonas särskilt”: ”helhetsbilden av skrivkompetensen”, ”textens struktur” och ”språk och stil” (Studentexamensnämnden, 2018b, s. 8). De två delområden som inte väger lika tungt är ”valet av perspektiv, innehåll och material” och ”användningen av material”. För alla fem delområden anges i en bedömningsmatris kriterier för olika poängnivåer mellan 0 och maximala 60 poäng.

[3] Den citerade formuleringen gällde från provomgången våren 2019. För det allra första digitala skrivkompetensprovet hösten 2018 gavs en något längre instruktion om att ”skriva en text som är diskuterande, öppnar perspektiv eller tar ställning” (Studentexamensnämnden, 2018b, s. 8).

Medan en ”lämplig längd” för essäprovet enligt rekommendationerna i föreskrifterna var 4–5 sidor (”beroende bl.a. på uppgiftens art och på handstilen”) anger föreskrifterna för det digitala skrivkompetensprovet ”ca 6 000 tecken utan mellanslag” som riktlinje (Studentexamensnämnden, 2006a, s. 10, 2018b, s. 8). Det digitala studentexamensprovet skrivs på dator, men utan tillgång till stavningskontroll eller andra motsvarande hjälpmedel. Examinanderna har heller inte tillgång till internet och saknar möjlighet att ta del av andra källor än det material som finns bifogat i provet.

Det praktiska upplägget för studentexamensprovet i modersmål och litteratur har varit oförändrat under 2000-talet såtillvida att de två delproven (textkompetensprovet och essäprovet respektive läs- och skrivkompetensprovet) skrivits på olika dagar. Studentexamensproven arrangeras vid samma tidpunkt i alla landets gymnasier. Examinanderna har sex timmar per prov till sitt förfogande. Majoriteten av de studerande på gymnasiet skriver studentexamensprovet i modersmål och litteratur på vårterminen (mars) under sitt tredje gymnasieår. Varje år genomförs även en likvärdig provomgång på höstterminen (september), dock med betydligt färre examinander (Hellgren, 2020a). Det kan exempelvis vara studerande som vill försöka skriva provet redan på hösten under sitt tredje gymnasieår, eller går gymnasiet på fyra år. Precis som under våromgången deltar även sådana som blivit underkända i ett tidigare försök eller vill försöka höja sitt godkända betyg (Hellgren, 2020a).

Lärarnas arbete med den preliminära bedömning av delproven och censorernas arbete med slutbedömning följer i det digitala studentexamensprovet i stort sett samma riktlinjer som tidigare, förutom de rent praktiska skillnader som övergången till det digitala upplägget medförde. En viktig teknisk förändring är att censorsbedömningen sker anonymt i det digitala provet: varken examinandens eller skolans namn framgår för censorerna.[4] Examinander har i sin tur möjlighet att få uppgifter om vilka censorer som bedömt texter först efter att bedömningen är slutgiltig, det vill säga när tiden för möjlighet till omprövning gått ut (Studentexamensnämnden, 2022b). Före digitaliseringen av studentexamen – när provet skrevs på papper och inte returnerades till skolan eller skribenten – kunde gymnasielärare per telefon ta kontakt med censorer med eventuella frågor, efter att censorsbedömningen var fastslagen. Det fanns även möjlighet för studerande att beställa kopia av provsvar eller besöka Studentexamensnämnden för att läsa svar där. Efter digitaliseringen får studerande i stället digital tillgång till sina svar och kan där ta del av det som läraren och censorn (eller censorerna) markerat och antecknat (Studentexamensnämnden, 2022b). Om en examinand anser att fel begåtts i Studentexamensnämndens bedömning finns rätt att begära omprövning. Då är det andra censorer än de som först poängsatt ifrågavarande prov som kontrollerar om det skett fel i bedömningen (Studentexamensnämnden, 2022b). Möjligheterna att höja ett godkänt betyg i studentexamensprov genom att skriva provet på nytt har successivt

[4] I de första provomgångarna med det digitala studentexamensprovet i modersmålet kunde censorerna se initialerna på den lärare som gjort den preliminära bedömningen, men i senare provomgångar är lärarna helt anonyma för censorerna.

utökats, från ett enda försök till ett obegränsat antal gånger från och med år 2019 (Studentexamensnämnden, 2022b). Ett underkänt prov kan en examinand försöka få godkänt tre gånger (Studentexamensnämnden, 2022b).

Provuppgifterna utarbetas av en provkonstruktionsgrupp som tillsatts av Studentexamensnämnden. I den samarbetar representanter för de svenska och finska lärokurserna i modersmål och litteratur så att studentexamensproven på de två språken i görligaste mån motsvarar varandra, fastän det med tanke på exempelvis val av material inte är möjligt att ha helt identiska prov (Forsskåhl, 2020). Av sekretesskäl testas inte provuppgifterna, utan de förblir strikt hemliga fram till den dag och det klockslag när respektive examen inleds.

Studentexamensnämndens föreskrifter ger ramarna för studentproven, men för generationer av gymnasiestuderande är det däremot läromedel som, vid sidan av undervisningen, varit den konkreta kunskapskällan till studentuppsatsgenren. Ur jämlikhetssynpunkt är det problematiskt att svenskspråkiga studerande många gånger har haft sämre tillgång till studentexamensförberedande läromedel (eller ingen tillgång alls) jämfört med finskspråkiga studerande (Makkonen-Craig, 2008). På finskt håll har det funnits en lång tradition med årliga antologier med autentiska studentuppsatser, *Ylioppilasaineita*, utgiva av den finska modersmålslärarföreningen (ÄOL) i samarbete med Finska litteratursällskapet (SKS) (Makkonen-Craig, 2008). På finlandssvenskt håll har det saknats ekonomiska resurser till en motsvarande utgivningsfrekvens och endast en handfull volymer har sett dagens ljus sedan 1980-talet (t.ex. Grönholm, 1986; Grönholm & Gayer, 1999; Gustafsson & Hellgren, 2014). Enstaka läromedel som på ett mer fördjupat sätt är helt inriktade på studentexamensprovet har även getts ut på svenska, till exempel Gayer och Grönholm (2009) efter reformen 2007 när essäprovet och textkompetensprovet introducerades som nya provtyper och Bredenberg med flera (2024) som tar sig an det digitala studentexamensprovet.

2.3 Tidigare forskning om studentexamensprovet i modersmål och litteratur

Som utgångspunkt för projektet ”Språklig mångfald” (Helsingfors och Jyväskylä universitet 2006–09, finskt projektnamn ”Kielitaidon kirjo”) konstaterades att det funnits endast begränsat med forskning om frågor som berör gymnasiestuderandes modersmålskunskaper i Finland (Kauppinen m.fl., 2011). Eftersom lärokursen i svenska och litteratur enligt gymnasieläroplansgrunderna ”har samma omfattning och i stort sett samma mål och innehåll” som lärokursen i finska och litteratur är den skrivforskning om gymnasieskrivande som bedrivits på finska relevant på ett generellt plan (Utbildningsstyrelsen, 2019, s. 70). Föreskrifterna för studentexamensproven för de båda lärokurserna motsvarar även varandra och ända från 1800-talets studentexamen har samma uppgifter i stor utsträckning ingått i det svenska och finska provet (Lehti-Eklund, 2011). Eftersom den ungdomskultur som skribenterna lever i till stora delar är gemensam är de innehållsmässiga skillnaderna mellan texterna som skrivs relativt små om

man jämför svensk- och finskspråkiga studerande, medan skillnaderna mellan könen är större (Kauppinen, 2011a; Lehti-Eklund, 2011). Men den forskning som bedrivits om gymnasiestuderandes skrivande i Finland har företrädesvis anlagt ett lingvistiskt perspektiv, med textanalys som dominerande inslag (Juvonen m.fl., 2011). Därför är resultat från den finska skrivforskningen inte till alla delar tillämpbara på svenskspråkigt gymnasieskrivande i Finland (t.ex. Berg, 2011; Juvonen, 2010, 2011, 2014; Ranta, 2008).

Att den långa, skriftliga framställningen – under beteckningar som studentuppsats eller essäprov – trots flera reformer kvarstått i studentexamen ända sedan 1800-talet ser Makkonen-Craig (2011) som ett tecken på den styrka den haft som redskap för att på ett mångsidigt sätt utvärdera kompetenser relaterade till skrivande. Utgående från föreskrifterna för essäprovet (Studentexamensnämnden, 2006a) har hon analyserat tre kompetenser som skribenten förväntas behärska: grammatisk kompetens, motorisk och visuell kompetens samt diskurskompetenser. Tyngdpunkten i skrivundervisningen har av hävd legat på den grammatiska kompetensen, det vill säga på behärskning av skriftspråket i enlighet med standardspråkets normer på olika nivåer, från ordförråd och böjning till ordföljd och satsstruktur. I och med att essäprovet skrevs för hand var även den motoriska kompetensen viktig eftersom handstilen påverkar helhetsintrycket av texten, i likhet med tydliga markeringar av marginaler, rad- och styckebyten och överlag allt som främjar läsbarheten (Makkonen-Craig, 2011). Den motoriska kompetensen är viktig även efter digitaliseringen av provet när det handlar om att behärska tangentbord i stället för penna. Den visuella kompetensen kopplar Kauppinen och Makkonen-Craig (2011) till skribentens förmåga att tillgodogöra sig och utnyttja det multimodala bakgrundsmaterialet i essäprovet (något som blivit ännu viktigare efter digitaliseringen när även audiovisuellt material tillkommit).

Diskurskompetenserna är ändå de som Makkonen-Craig (2011) analyserar mest ingående eftersom den grammatiska och motoriska kompetensen inte förmår täcka allt det som skribenten behöver behärska i ett essäprov. Utgående från Bhatia (2004) ser hon fyra diskurskompetenser i föreskrifterna för essäprovet. I och med att studentexamen har karaktären av mognadsprov förutsätts för det första *en kognitiv kompetens* av skribenten för att generera innehåll, se samband, utnyttja egna erfarenheter på ett adekvat sätt med tanke på genren, kunna föra resonemang på en högre abstraktionsnivå med mera. Många punkter i bedömningskriterierna för essäprovet berör kognitiva kompetenser. För det andra nämner Makkonen-Craig (2011) *den textuella kompetensen*, vilken berör textens kohesion och koherens och har att göra med sådant som textbindning, argumentation, retoriska medel och perspektiv. I huvudsak betraktar hon den textuella kompetensen som oberoende av genre, medan den tredje diskurskompetensen, *genrekompetensen*, uttryckligen riktar in sig på det genrespecifika. Det handlar om att skribenten dels väljer att skriva i en lämplig genre med tanke på studentexamenskontexten i stort, dels utnyttjar den valda genren på ett ändamålsenligt sätt. Avgörande är även att skribenten tar hänsyn till det som den enskilda uppgiften föreskriver när det gäller genreval. Den fjärde och sista

diskurskompetensen, *den sociala kompetensen*, utvecklar denna dimension genom att inkludera skribentens förståelse av den samhälleliga och kulturella kontexten. För att anknyta till den klassiska, finländska karakteriseringen av studentexamen som ett mognadsprov: Skribenten behöver medvetenhet om hur val av genre, innehåll, språk och så vidare kan bidra till att texten som helhet lämpar sig för examenskontexten och framstår som mogen.

Makkonen-Craig (2011) sammanfattar analysen av kompetenserna i essäprovet så som de kommer till uttryck i föreskrifterna för provet med en isbergsmetafor där det som ligger ovanför ytan är det synliga: den motoriska och visuella kompetensen och den grammatiska kompetensen. Diskurskompetenserna spelar en central roll för skrivande men är svårare att komma åt såväl i skrivundervisning som forskning, vilket illustreras med att de framställs som isbergets dolda, undre del. Ett talande faktum är att i synnerhet diskurskompetenserna tas upp på ett splittrat sätt i bedömningsföreskrifterna för essäprovet (Makkonen-Craig, 2011). En av de kompetenser som dessutom saknas i genomgången är skribentens strategiska kompetens, exempelvis hur brister i någon av de andra kompetenserna kan hanteras genom undvikandestrategier (Makkonen-Craig, 2011).

Uppgiftsformuleringen har rent allmänt stor betydelse för utformningen av den text som de studerande skriver (Makkonen-Craig, 2008; Rosvall, 2022). Tolkningen av en skrivuppgift är av särskilt vital betydelse i en examenskontext: ”Framställningen motsvarar inte den givna uppgiften” var till exempel enligt föreskrifterna för essäprovet ett möjligt skäl till att bedöma en text med 0 poäng (Studentexamensnämnden, 2006a, s. 11). Kauppinen (2011b) undersöker den stöttning (eng. *scaffolding*) studentprovsuppgifter i modersmålet 2005–07 (dvs. före och efter införandet av essäprovet) ger skribenten genom att exempelvis erbjuda ett (studerandenära) ämne, öppna möjlighet att bidra med egna tankar och kunna visa mognad, avgränsa perspektiv och genre och så vidare. Statistik över vilka uppgifter som de studerande valt kan säga något om i vilken utsträckning respektive uppgift uppfattats som tillgänglig. Analys av betygsstatistik kan visa korrelationer mellan uppgiftsval och betyg, något som kan indikera vilka uppgifter som gjort det lättare eller svårare att nå höga poäng (Kauppinen, 2011b).

I Kauppinens (2011b) studie hade studentexamensprov skrivna utgående från uppgifter som anknöt till skönlitteratur proportionellt sett fått de högsta betygen, medan andelen låga betyg var störst inom ämnesområdena sport, media och populärkultur. Kauppinens (2011b) slutsats är att det inte räcker med att bara redogöra för egna erfarenheter för att få ett högt betyg, utan det som också krävs är en utvecklad förmåga att behandla ämnet i skrift, till exempel genom att generalisera, göra kopplingar till bakgrundsmaterial eller överhuvudtaget utnyttja det hon kallar kulturell, samhällelig och historisk intertextualitet. Eller, för att se det ur ett annat perspektiv: Andelen låga betyg är större för uppgifter där instruktionerna inte förutsätter att annat än egna erfarenheter behandlas (jfr Makkonen-Craig, 2010). I Kauppinen (2011b) syns inga nämn-

värda betygsmässiga skillnader mellan texter skrivna med eller utan bakgrundsmaterial, med undantag för att texter skrivna utan bakgrundsmaterial proportionellt sett är fler bland både de lägsta och högsta betygen. Att skriva utan att vara bunden av bakgrundsmaterial har således kunnat utnyttjas väl av en del skribenter, medan andra tvärtom lyckats sämre när de valt att inte ta stöd av bakgrundsmaterial eller saknat förmåga att göra det.

Hur uppgiftsmiljö och texter i studentexamensprov samverkar analyseras även av Rosvall (2022). Fastän hennes empiriska material är examenstexter i A-svenska[5] skrivna av finskspråkiga studerande med språkbadsbakgrund[6] och kontexten därmed är främmandespråksundervisning är slutsatserna relevanta även för läroämnet modersmål och litteratur. I de sammanlagt 24 uppgiftsalternativen för den skriftliga framställningen i provet i A-svenska i studentexamen 2012–14 identifierar Rosvall (2022) tre övergripande genreramar, en personlig, en faktabaserad och en analytisk. Hennes analys av examenstexterna utgående från kognitiva diskursfunktioner visar en diskrepans mellan uppgifterna och texterna såtillvida att studerande i hög grad valt att skriva berättande texter anknutna till en personlig textvärld även i många fall där skrivuppgiften har en genreram inriktad på fakta eller argumentation. Narrativt skrivande har länge haft en framträdande plats i skrivundervisningen, särskilt för yngre elever (C. Nyström, 2000). På gymnasiet ställs andra krav, vilket kan medföra att narrativa skrivstrategier som studerande begagnat sig av under sin tidigare skolgång inte längre fungerar (jfr Krogh & Piekut, 2015).

Som redan tangerats är genre överlag en komplex faktor i studentexamensprovet, oberoende av om den ses ur skribentens eller bedömarens synvinkel. Att studentexamensföreskrifterna inte uttalar sig om genrefrågan innebär att studerande, lärare och censorer måste dra slutsatser om genreförväntningar utgående från andra källor. Lehti-Eklund (2011) anger tre olika sätt på vilka en uppgiftsformulering kan vägleda skribenten i valet av genre: att en explicit genre nämns, att tvärtom ingen anvisning alls ges eller att uppgiftsverbet indirekt indikerar en genre. För de studentexamensuppgifter från 2005 till 2007 (studentuppsatser 2005–06 och essäprov 2007) som hon analyserat var drygt hälften helt öppna vad genreangivelser beträffar och 36 procent gav vissa ledtrådar, medan endast 10 procent uttryckligen nämnde en genre. Merparten av genrerna som omnämndes kan kategoriseras som ställningstagande: debattartikel, debattinlägg, insändare, kolumn, essä (jfr Kauppinen, 2011b).[7]

---

[5] A-nivå i ett språkprov innebär att det bygger på A-lärokurs (Utbildningsstyrelsen, 2019). Undervisning i ett A-språk inleds i årskurs 1–6 i den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2015).

[6] Språkbadsundervisning innebär att elever tillägnar sig ett andraspråk genom att undervisningen sker på det språket i stället för det som de har som L1 (Laurén, 1999). I Rosvall (2022) har således finskspråkiga elever lärt sig svenska genom att i språkbad haft svenska som undervisningsspråk.

[7] Ett exceptionellt undantag från den generella återhållsamhet med genreanvisningar under den undersökta perioden återfinns i uppgiftsalternativ 11 våren 2007 där skribenten uppmanades ”[r]esonera kring spelberoende, bruk och missbruk” utgående från en bifogad krönika: ”Du kan t.ex. utforma din text som ett brev, en dagboksanteckning eller en debattartikel.” (Studentexamensnämnden, 2007, s. 3)

Utan att en genre specificeras kan andra ordval avslöja vad som förväntas av skribenten. Kauppinen och Makkonen-Craig (2011, s. 469) identifierar ”pohtivuus” som ett frekvent förekommande finskt nyckelord i litteratur och läromedel när essäprovet kommer på tal. Det finska substantivet är bildat från verbet ”pohtia” som i ordböcker översätts med ord som ”fundera”, ”grubbla”, ”grunna”, ”begrunda”, ”dryfta” och ”resonera”. Verbet ingår ofta i uppgiftsformuleringar och i den kontexten är den vanligaste svenska motsvarigheten ”diskutera”. Kauppinen och Makkonen-Craig (2011) ser ordet som en distinkt markering av att det i ett essäprov krävs mera än en enbart refererande framställning, till exempel genom en dialogisk dimension eller högre abstraktionsnivå. Andra verb som ger en allmän fingervisning om genre är ”*analysera, ta ställning till, bedöma, resonera, kommentera* [och] *jämföra*” (Lehti-Eklund, 2011, s. 129, kursiv i orig.).

Att genre bara vagt antyds eller inte omnämns alls i många av studentexamensprovets skrivuppgifter innebär dock inte att skribenten har full frihet att välja genre efter eget gottfinnande. Den långa studentuppsatstraditionen är vägledande för vad som betraktas som ett adekvat genreval (Kauppinen, 2011b). Fastän genreinstruktionerna är knapphändiga eller obefintliga förväntas examinanden ha kontextuell kunskap om de ramar som studentexamen som institution sätter för hur en text kan utformas (Makkonen-Craig, 2008). Förutom att föreskrifterna inte påbjuder vissa genrer saknas även uttryckliga förbud. Gustafsson och Hellgren (2014, s. 16) konstaterar i ett läromedel riktat till gymnasiestuderande att uppgifter i essäprovet ”där dörren så tydligt öppnas för ett mer fritt och personligt skrivande” ibland kan ”locka fram novelliknande texter”. De medger att det inte är ”förbjudet att skriva sådana svar”, men avråder från det med motiveringen att ”skönlitterära texter bedöms enligt kriterierna för just skönlitteratur” (Gustafsson & Hellgren, 2014, s. 16). Deras råd bygger på pragmatisk kunskap om censorernas bedömningspraxis. I Studentexamensnämndens bedömningskriterier för essäprovet nämns dock ingenting om förhållningssätt till skönlitterära svarstexter.

Silén (2011) kommenterar en annan genrekomplikation i bedömningen av essäprov: när bara en del uppgifter anger svarsgenre är det vanskligt att kräva att skribenten rent generellt använder genretypiska element i sin text. Kauppinen (2011b) påpekar även att om en studentexamensuppgift uppmanar skribenten att skriva en insändare eller debattartikel kan en sådan text fungera utmärkt som tidningstext – utan att för den skull nödvändigtvis leva upp till det som fordras i studentexamenskontexten. Valet från Studentexamensnämndens sida att ange svarsgenre ser hon som ett uttryck för en strävan efter ett skrivande som har giltighet utanför skolans värld.

Att en text skrivs i en provsituation för bedömning ger andra förutsättningar än de som normalt gäller för en genre (Berge, 1988; Silén, 2011). Exempelvis analyserar Mikkonen (2010) hur insändare som gymnasiestuderande skrivit integrerar genredrag från skolskrivande. När skolexterna genrer tas in i skrivundervisningen innebär det att texterna som skrivs får en annan funktion än i den ursprungliga kontexten. Om genre definieras som en social process (jfr C. R. Miller, 1984) förändrar skolkontexten genren och när det gäller studentexamen

betecknar flera forskare resultatet som en hybridgenre. I och med att instruktionerna och uppgifterna i studentexamensprovet ger skribenten ett relativt fritt spelrum finns det möjlighet att lösa skrivuppdraget på flera sätt. För essäprovets del gör Makkonen-Craig (2010) en distinktion mellan essäprovet som genre och skuggenre (fi. *varjogenre*). Essäprovet som genre är det av de två alternativen som bäst motsvarar de höga ambitionerna i bedömningskriterierna. Skuggenren beskriver Makkonen-Craig (2010) däremot som en stereotyp och anspråkslös skoluppsats, i den tradition som i generationer skrivits framför allt i de lägre årskurserna (exempel: ”Mitt roligaste sommarminne”) men även på gymnasienivå (”Vänskap över gränserna”). Det som utmärker skuggenren är att det räcker för skribenten att redogöra för egna erfarenheter eller ha ett narrativt grepp – det förutsätts inte en högre abstraktionsnivå eller specifika ämneskunskaper. Makkonen-Craig (2010) frågar sig om det rentav är så att Studentexamensnämnden med avsikt lämnat möjligheten för denna skuggenre öppen för skribenter – att hålla sig till att berätta om egna erfarenheter kan, som hon uttrycker det, vara en överlevnadsstrategi för svaga skribenter (jfr Berge (2002) om novellen som alternativ examensgenre i Norge).

Makkonen-Craig (2010) diskuterar problemet med att föreskrifterna för essäprovet (Studentexamensnämnden, 2006a) inte ger någon precisering av hur genren ska förstås i studentexamenskontexten. I och med att essän är en sakprosagenre som integrerar skönlitterära stildrag finns det enligt henne utrymme för en betydande variation i tolkningen av vilka ramar skribenten har att förhålla sig till i essäprovet. I bedömningsföreskrifternas formuleringar om vad som kan räknas som ”förtjänster” i essäprovet läser hon in att texter som saknar dessa – till exempel texter i skuggenren – ändå kan bli godkända. Men det blir då en utmaning i bedömningsfasen om genren och skuggenren betygsätts utgående från samma kriterier. Eftersom essäprovet – och de andra varianterna av studentexamensprovet som förekommit under åren – kan anta varierande genremässiga former avvisar Makkonen-Craig (2011) även möjligheten att kategoriskt slå fast vilka språkliga och textuella drag som är möjliga i ett essäprov. Ett alternativ för att lösa utmaningen med bedömningen är enligt Makkonen-Craig (2010) att skärpa kraven så att skribenten förutsätts använda ett diskuterande eller argumenterande grepp i studentexamensprovet i modersmålet. Hon uppfattar ändå införandet av essäprovet som ett steg i rätt riktning, som ett markerat brott med den konventionella uppsatstraditionen bland annat genom att ”essäprov” blev den nya, officiella benämningen på provgenren. Med hänvisning till provföreskrifterna betraktar Kauppinen och Makkonen-Craig (2011) sammanfattningsvis essäprovet som en institutionellt etablerad genre avsedd att utvärdera språklig uttrycksförmåga, skrivfärdighet, allmänbildning och tankemässig mognad. Att det finns en kontinuitet och förutsägbarhet i den institutionaliserade provgenren är enligt dem till fördel för såväl skribenter som bedömare.

När det gäller mer lingvistiska perspektiv på studentexamensprov i modersmål och litteratur finns det ett fåtal vetenskapliga studier som är inriktade på svenskspråkiga texter. Ett återkommande tema är jämförelser mellan texter som

fått höga och låga betyg. Gustafsson och Lassus (2020) analyserar ordförrådet i essäprovssvar och kan se att de starka texterna uppvisar ett mer varierat ordförråd, längre meningar och framför allt en större användning av fasta fraser. Silén (2011) konstaterar utgående från en analys av ett studentuppsatsmaterial från 2004 att skribenter i regel har grepp om den förväntade strukturen för en uppsats (rubrik, inledning, uppbyggnad, struktursignaler). Däremot har de svaga texterna svårighet med att förmedla ett tydligt budskap och få fram vad som är fokus i texten. Även uppgiftstolkningen kan vara utmanande för skribenter av både svaga och starka texter, det vill säga att få till den inriktning på innehållet som uppgiften efterfrågar. Silén (2020) undersöker hur skribenter i essäprov från 2008 hanterar bakgrundsmaterial. De flesta behärskar referat- och citatteknik, men särskilt i de svagare texterna har skribenten ibland utmaningar med att markera vad som är det egna bidraget och vad som bygger på materialet. I starkare texter hörs skribentens egen röst tydligare. Hellgren (2020b) gör en statistisk analys av studentexamensresultat från 2015–16 för att hitta gemensamma nämnare för de underkända proven. Det visar sig att män är överrepresenterade, liksom personer från orter med finskspråkig dominans och personer som är vuxen- eller yrkesstuderande. Däremot innehåller Studentexamensnämndens statistik inga uppgifter om andra faktorer som ofta granskas i nationella utvärderingar av lärresultat i den grundläggande utbildningen, exempelvis språkanvändning på fritiden, läsvanor eller vårdnadshavarnas utbildning.

Lärarperspektiv på studentexamensprovet i modersmål och litteratur är ett underutforskat område. När det gäller censorer undersöker Stolt (2016), utgående från appraisalsystemet inom systemisk-funktionell lingvistik, censorskommentarer i ett urval studentexamensprov i modersmålet som bedömts med de högsta betygen E och L våren 2004 och 2005 (dvs. från den tid när de studerande skrev två studentuppsatser och den med högre betyg gav studentbetyget). Ett utmärkande drag i materialet är att censorerna i den dialog de för med varandra (och sig själva) genom skriftliga kommentarer på provpappren sällan hänvisar till provföreskrifter och betygskriterier. I stället utgår diskussionen mellan de erfarna bedömarna från internaliserade men bara delvis verbaliserade uppfattningar om kännetecken för textkvalitet för betygsstegen E och L. Endast i undantagsfall gäller censorskommentarerna explicit skribenterna bakom texterna. Däremot berör det som censorerna värdesätter i texterna indirekt ”kognitiv kompetens, textuell kompetens och genrekompetens” hos skribenterna (Stolt, 2016, s. 211).

2.4 Essäsvar

Även om genrer relaterade till studentexamensprovet i modersmål och litteratur står i fokus i avhandlingen kommer andra gymnasiegenrer i viss mån att beröras. Den viktigaste av dem är essäsvar, en genre som också den har koppling till studentexamen genom att den använts som svarsgenre i de så kallade realämnena. Den ämnesgruppen omfattar i dag alla läroämnen det arrangeras

studentexamensprov i, förutom modersmål och litteratur, matematik och språken som har sina egna prov: religion, livsåskådningskunskap, psykologi, filosofi, historia, samhällslära, fysik, kemi, biologi, geografi och hälsokunskap (Studentexamensnämnden, 2021). Syftet med realprov är ”att klarlägga om de studerande har tillägnat sig de kunskaper och färdigheter som ingår i grunderna för gymnasiets läroplan och uppnått tillräcklig mognad i sin behärskning av läroämnet enligt målen för gymnasiet” (Studentexamensnämnden, 2021, s. 1). Efter att under 1800-talet ha ingått i modersmålsprovet fick realämnena ett eget, gemensamt prov år 1921 (Forsskåhl, 2020). Alla realämnen ingick i detta prov ända fram till år 2006 då separata realprov infördes för de olika läroämnena. Efter den reformen får gymnasiestuderande separata betyg för alla de ämnen de väljer att skriva studentprov i, i stället för bara ett gemensamt realprovsbetyg. (Studentexamensnämnden, 2006b). En andra reform under 2000-talet genomfördes 2016–19 när hela studentexamen stegvis digitaliserades.

Genom sin funktion som examensgenre i studentexamen har essäsvar varit en genre i flitig användning även i gymnasieundervisningen (jfr Virta, 1995). Det rör sig rent generellt om längre, skriftliga svar, en examinationsform som varit vanlig i högre årskurser i Norden (jfr Dysthe m.fl., 2017). Inom i synnerhet humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnen har sådana uppgifter ofta förekommit, medan man inom naturvetenskapliga ämnen haft andra provtyper, exempelvis beräkningar (jfr English, 2011, s. 64 om ”the student essay” på universitetsnivå). Vissa realprovsuppgifter har kunnat ligga skenbart nära uppgifter i modersmål och litteratur, som uppgift 4 i studentexamensprovet i filosofi, våren 2014: ”I vilken bemärkelse är lycka, ett gott liv och välfärd etiska begrepp?” I det fallet är det realprovskontexten som avgör att skribenten förutsätts behandla ämnet i fackuppsatsstil utgående från kunskap inhämtad under gymnasiekurserna i filosofi, i stället för att ägna sig åt personliga reflektioner. Men i regel är realprovsfrågor entydiga när det gäller inriktningen på ämneskunskap, som uppgift 1 i studentexamensprovet i historia, våren 2019:

> 1. Förutsättningarna för stadens Roms tillväxt (20 p)
>
> Enligt en uppskattning hade staden Rom mellan en och två miljoner invånare under kejsar Konstantin den stores tid (kejsare 306–337). Följande gång som miljongränsen spräcktes i Europas städer efter antiken var i London så sent som i början av 1800-talet.
>
> Redogör för de ekonomiska och politiska förutsättningar Rom hade för att växa till en miljonstad.

Föreskrifterna för realproven ger dock endast knapphändig information om vilka genreförväntningar som gäller för svaren. De kortfattade föreskrifterna för bedömningen signalerar vissa förväntningar av allmän art på framställningsformen. Som ”[t]ecken på mognad” nämns exempelvis att svaret ”som helhet” är ”väldisponerat och logiskt med avseende på innehållet” och att ”påståenden som framförs är väl underbyggda” (Studentexamensnämnden, 2021, s. 4). Att ”[t]ankarna har uttryckts oklart eller inexakt” minskar däremot svarets värde (Studentexamensnämnden, 2021, s. 5). En avslutande formulering om att vikt ska ”fästas vid ett framställningssätt som är anpassat till respektive realämnes

art och vid ett exakt språkbruk" synliggör att olika läroämnen representerar olika vetenskapliga traditioner med varierande, ämnesspecifika genredrag (Studentexamensnämnden, 2021, s. 5).

Uppgiftstypen "essäsvar" definieras således inte i provföreskrifterna, fastän den varit i allmänt bruk under en lång tid. Vid reformen av proven i realämnena år 2006 nämns att studentexamensuppgifterna "kan vara olika beskaffade": "Essäer, uppgifter som går ut på tolkning och behandling av ett givet material och uppgifter som går ut på att räkna, identifiera en företeelse och tillämpa relevanta modeller varierar efter ämne." (Studentexamensnämnden, 2006b, s. 3–4) Interpunktionen indikerar att "[e]ssäer" är något annat än "uppgifter som går ut på tolkning och behandling av ett givet material", utan att fastslå vad ett essäsvar i så fall innebär. Detta kan tolkas som att det förutsätts vara så pass allmänt känt vad ett essäsvar är att någon förklaring inte behövs i föreskrifterna för realprovet.

I läromedel och studentexamensförberedande undervisningsmaterial har det däremot genom åren förekommit en del kommentarer som berör genrefrågan. Oksanen (1985, s. 4) beskrev "[d]en traditionella essäuppgiften" som "förhärskande" i läroämnena historia och samhällslära i mitten av 1980-talet, samtidigt som det vid den tidpunkten "medtagits uppgifter av ny typ såsom t.ex. analys av statistik och dokument". Oksanen (1985, s. 4) såg en utvecklingspotential i essäuppgifterna, men problematiserade inte essäsvar som genre: "Uppgifterna kan formuleras så att svaret inte endast är en mekanisk återgivning av minneskunskap, något som förekommer i betänkligt hög grad i realprovet enligt företagna undersökningar."

I ett läromedel utgivet efter reformen av provet i realämnena 2006 konstateras fortfarande att "[d]et typiska svaret i ett realämnesprov är en essä" (Grubert m.fl., 2007, s. 39). Vad en sådan essä är förklaras sedan med hjälp av en essädefinition som tillskrivs Marja-Leena Koppinen[8]:

> En essä är en uppsats som belyser verkligheten ur en eller flera välmotiverade synvinklar (franskans exagiare[9], dryfta). Den är strukturerad, kritisk och kunskapsmässigt exakt. Essän innehåller drag både från facktexten och den skönlitterära texten. Ett bra essäsvar är mer än ett sammandrag eller ett referat av styckena i läroboken.

Vad "[e]tt bra essäsvar kan innehålla" anges sedan i en punktuppställning med följande underrubriker: "Beskrivning av fenomenet i fråga", "Synvinklar", "Orsak och följder", "Betydelse", "Värdering av information", "Egna åsikter" och "Kunskapstillämpning" (Grubert m.fl., 2007, s. 39). I ett kompendium om realprovet i historia och samhällslära riktat till gymnasiestuderande konstaterar Virta (2006, s. 15, kursiv i orig.) att *"[d]e bästa svaren visar både kunskap och beläsenhet och förmåga att tänka och att använda sin kunskap".* Hon poängterar även att en "fast

[8] Grubert med flera (2007) är ett läromedel som ursprungligen är utgivet på finska. Det anges inte några uppgifter om varifrån essädefinitionen av Koppinen härstammar.

[9] Verbet *exagiare* är snarast (sen)latin, inte franska. Jfr den etymologiska kopplingen mellan franskans *essai* och latinets *exagium* (*Svensk ordbok*, 2021).

och väl strukturerad faktabas" är viktig, liksom att essäsvaren "bildar en klar helhet" och är "problemcentrerade" (Virta, 2006, s. 14–15).

Trots att essäsvar har varit en central genre i undervisningen på gymnasiet finns det förhållandevis lite forskning i ämnet (Paldanius m.fl., 2021). Överlag karakteriseras skolessän i bred bemärkelse som en komplex genre. Den integrerar drag från flera olika genrer när den är kunskapsbyggande, argumenterande, ställningstagande, problematiserande, utvärderande och diskuterande – och när den därtill också ska ge uttryck för skribentens röst och vara dialogisk (Paldanius, 2020). Flest studier finns om essäsvar i historia, vilka granskats utgående från systemisk-funktionell lingvistik. Paldanius (2017) analyserar den funktionella strukturen i essäsvar som bygger på dokumentanalys och identifierar tre kommunikationssätt (fi. *siirto*, eng. *mode*): att redogöra för den historiska kontexten, analysera dokumenten och besvara den fråga som ställs i uppgiften. I essäsvaren kommer detta till uttryck genom steg (fi. *askeleet,* eng. *steps*) där skribenterna uttrycker historisk kunskap, definierar, analyserar, tar ställning och utvärderar. Explicit undervisning om de språkliga strukturerna kan enligt Paldanius (2017) hjälpa skribenterna att utveckla sina essäsvar.

En annan systemisk-lingvistisk dimension avhandlas i Paldanius (2018), nämligen processtyper i essäsvar och hur individer, kollektiv och abstrakta aktörer fungerar som deltagare. Paldanius (2019) analyserar hur skribenter i essäsvar i historia rekontextualiserar uppgiftsmaterial på en glidande skala mellan mekanisk upprepning av det som källan säger och egna tolkningar som även kan avvika från den ursprungliga innebörden. Olika språkliga val gör det enligt henne möjligt för skribenten att få sin egen röst hörd, och hon ansluter sig till tanken att språk- och ämneskunskaper är intimt förknippade med varandra (jfr P. D. Klein m.fl., 2016).

Vilka faktorer som historielärare på gymnasiet lägger vikt vid i sin bedömning av essäsvar har undersökts av Paldanius med flera (2021). De har kombinerat en kvalitativ innehållsanalys av lärarintervjuer med analys utgående från systemisk-funktionell lingvistik av de essäsvar som lärarna kommenterat. Enligt lärarna väger ämneskunskaper tungt, inklusive behärskning av relevanta begrepp. Om det ingår material i uppgiften – exempelvis historiska dokument, bilder, tabeller eller skönlitterära texter – förutsätts skribenten använda sig av dem, och då kunna göra källkritiska avvägningar, beakta genre och referera till materialet på ett korrekt sätt. För det tredje behöver skribenten kunskap om det ämnesspecifika sättet inom historia att utgående från fakta argumentera för en slutsats i stället för att endast bygga på egna åsikter. För det fjärde har framställningssättet generellt sett betydelse: Innehållsmässiga brister kan i viss mån kompenseras av att essäsvaret är välskrivet. Paldanius med flera (2021) ställer frågan om i vilken utsträckning de drag i essäsvar som historielärarna värdesätter härrör från ämnesspecifika eller generella skrivfärdigheter och efterlyser ett närmare skrivdidaktiskt samarbete med läroämnet modersmål och litteratur.

3 Essän och det essäistiska

Hela detta kapitel har en litteraturvetenskaplig tyngdpunkt och inleds i avsnitt 3.1 med en genomgång av definitioner och karakteriseringar av essän som genre, följt av avsnitt 3.2 där essäns position mellan sakprosa och skönlitteratur diskuteras. I avsnitt 3.3 jämförs essän med en rad besläktade genrer medan avsnitt 3.4 behandlar olika typer av essäer. Avsnitt 3.5 bidrar med en fördjupad diskussion om det essäistiska. Det avslutande avsnittet 3.6 går in på essän och det essäistiska ur ett mer skrivdidaktiskt perspektiv. Förutom att ge en essäteoretisk bas för avhandlingen fyller kapitlet även en litteraturvetenskaplig forskningslucka. Medan det på exempelvis norska och danska publicerats flera översikter över essän som genre har någon modern sådan inte sett dagens ljus på svenska, varken inom litteraturvetenskap eller skrivdidaktik (se t.ex. Askeland m.fl., 2021; Borup Jensen, 1999; Greene-Gantzberg & Mitchell, 1997).

Som litterär genre är essän svårfångad. Den som skriver om Edith Södergrans ”Vierge moderne” avkrävs inte en obligatorisk utredning om vad en dikt egentligen är, lika lite som en uttolkare av Hjalmar Söderbergs ”Pälsen” förutsätts inleda sin text med ett detaljerat klargörande om novellen som genre. Det föreligger en så pass etablerad, allmän förståelse av ordinära litterära genrebeteckningar som ”dikt”, ”novell”, ”roman” och ”komedi” att definitioner är överflödiga. Med essän som genre är utgångsläget ändå annorlunda. Där saknas av flera orsaker en motsvarande konsensus och oklarheterna kring genren är tvärtom betydande. Av vissa uttalanden att döma verkar det till och med vara lättare att säga vad essän som genre *inte* är (Wallack, 2017; Wittman & Kindley, 2023). Även om essän har vissa antika förebilder fanns den inte som en självständig genre i grekisk och romersk litteratur (Good, 1988). Därför har den inte från början uppmärksammats i anslutning till de tre klassiska litterära huvudgenrerna epik, lyrik och dramatik.

En ofta citerad formulering av den amerikanske essäisten E. B. White uttrycker, lätt ironiskt, det utanförskap som utövare av genren fått leva med: ”The essayist, unlike the novelist, the poet, and the playwright, must be content in his self-imposed role of second-class citizen” (cit. enl. Stuckey-French, 2011, s. 3). White syftade i första hand på essäns position i 1900-talets amerikanska litteratur, men essäistiken har rent generellt gång på gång kategoriserats som en litteraturform som uttryckligen står *utanför* det traditionella, litterära genresystemet. Boktitlar som *Den fjerde genre* (Greene-Gantzberg & Mitchell, 1997) och *The fourth genre* (Root & Steinberg, 2012) markeraren distans till de tre litterära huvudgenrerna. Titlarna kan på samma gång ses som försök att legitimera essäistiken som en kategori jämbördig med epiken, lyriken och dramatiken. Men även i dessa två exempel föreligger ännu en symtomatisk begreppsförvirring: medan *Den fjerde genre* behandlar uttryckligen essäns utveckling i Danmark innehåller den amerikanska antologin *The fourth genre* texter från ett flertal olika genrer – allt från essäer och reportage till serier – vilka alla rangerats in under paraplybeteckningen *creative nonfiction*. En motsvarande begreppsosäkerhet präglar mycket av den litteraturhistoriska förståelsen av essän som

genre. Att genren dessutom utvecklat nationella särdrag i olika länder gör situationen ännu mer komplicerad (Chadbourne, 1983). Avsaknaden av en entydig, allmängiltig definition innebär att de som uttalar sig om genren – essäister, kritiker, litteraturvetare, skrivforskare, lärare och så vidare – ofta tenderar att utgå från en egen, ofta även outtalad, definition som tar fasta på vissa genrekarakteristika. Att en författare kallar sin text ”essä” innebär därför inte nödvändigtvis att den håller sig inom ramen för det som andra räknar som essäistik (Müller, 2017). I en engelskspråkig kontext är terminologiutmaningen ännu större, i och med att beteckningen ”essay” kan användas med avseende på så pass vitt skilda texter som elementära skoluppgifter, vetenskapliga artiklar och litterär prosa (Aquilina m.fl., 2022).

En konsekvens av de många oklarheterna kring vad som avses med en essä är i vilket fall som helst att essäister själva genom århundradena varit flitiga med att kommentera och försöka förstå den genre de skriver i. När essäister i essäer reflekterar över erfarenheter är steget kort till att även reflektera över erfarenheten av att skriva om det att reflektera över erfarenheter (Wittman, 2023). Många beaktansvärda bidrag till diskussionen om genren har därför skrivits i essäform, som personliga reflektioner snarare än med ambition på allmängiltig systematik (Klaus & Stuckey-French, 2012; Wittman & Kindley, 2023). Till den kategorin kan till och med de mest inflytelserika essäteoretikerna räknas, som Adorno när han i sin klassiska ”Der Essay als Form” skissar upp den kritiska, kätterska essän som genrens ideal (Adorno, 1958). Att formulera en vattentät definition av essän som genre kan måhända avfärdas som en angelägenhet för sofister, men det finns även forskare som på allvar ser begreppsosäkerheten som en möjlig orsak till essäns marginaliserade status (Flothow & Oppolzer, 2017). Andra väljer tvärtom att ta fasta på det motstånd som essän gör mot definitioner av genren som en del av själva genredefinitionen (Karshan & Murphy, 2020).

Fastän essän är en genre med global räckvidd har essäforskningen dominerats av ett västeuropeiskt och amerikanskt perspektiv (Kirklighter, 2002). Det är även den forskningstraditionen som framställningen i detta kapitel ansluter sig till. Fokus ligger på genrefrågan, med sporadiska exempel på enskilda essäister. Någon fullskalig litteraturhistorisk översikt över betydande författarskap ges däremot inte, även om inte minst den livskraftiga, finlandssvenska essäistiken definitivt vore värd att uppmärksamma (jfr Klinkmann, 2024).

3.1 Essän – definitionsförsök och karakteriseringar

För att börja från början: Den korta, etymologiska förklaringen till det svenska ordet ”essä” är att det härstammar från franskans ”essai” och har sina rötter i latinets ”exagium” som betyder ”prov, försök” (*Svensk ordbok*, 2021). Det franska ordet innefattar i sin tur en mängd betydelsenyanser, ”från utkast, skiss, försök, experiment till övning, prov, prövning, styrkeprov, exercis” (Bredal, 1993, s.

85).[10] Den engelske författaren Brian Dillon (2017, s. 12) kommenterar på ett suggestivt sätt ”essä” som genrebenämning: ”Imagine a type of writing so hard to define its very name should be something like: an effort, an attempt, a trial.” Som ”försök” är essän inte ett försök *till* något specifikt utan ett öppet, prövande försök (jfr Dolven, 2023). Michel de Montaigne var den förste att tala om texter som ”essäer”, men han syftade då – i slutet av 1500-talet – på sin essäistiska produktion som helhet. De enskilda texterna i de tre volymerna med samlingstiteln *Essais* omnämnde han som kapitel (Karshan, 2022). Vid denna tid fanns heller inte tidskrifter eller något annat forum där essäerna kunde ha publicerats som självständiga texter (Good, 1988). I stället var det genom filosofen Francis Bacon som ”essä” etablerades som genrebeteckning, och det var i den engelska litteraturen genren sedan kom att utvecklas (Greene-Gantzberg & Mitchell, 1997; Porter, 2012).

Det första svenska belägget på ordet ”essä” som *Svenska Akademiens ordbok* noterar i sin artikel (publicerad 1922) är från 1871, då uppslagsordet ”essai” togs upp i *Främmande ord i svenska språket* och där förklarades med synonymerna ”försök, prof; äfv. afhandling, uppsats” (Dalin, 1871, s. 291). Den äldsta svenska uppslagsverksdefinitionen torde vara den i *Nordisk familjeboks* första upplaga (1881) där det anförs att ”essay” ursprungligen var en ”beteckning för en kort afhandling öfver ett vetenskapligt ämne och med populärt framställningssätt” (Band 4, sp. 731).[11] Den samtida 1800-talsbetydelsen beskriver uppslagsverket på följande sätt: ”Med essay förstår man numera företrädesvis en sådan uppsats, hvilken i ett lättfattligt språk och med anknytning till en gifven händelse eller till en vigtig literär företeelse behandlar någon fråga, som står på dagordningen.” Ordet har vid denna tid ändå av allt att döma använts i en begränsad utsträckning i svenskan, för det var först 1890 som ”essay” angavs i undertiteln till en text (Hägg, 1978). Texter av essäkaraktär kan på svenska spåras ända till 1600-talet, fastän ”en medveten essäistisk tradition i Sverige” enligt Hägg (1978, s. 41) etablerades först på 1890-talet. Den första svenska boken med genreangivelsen ”essayer” på titelbladet utkom år 1900 (Hägg, 1978).

De två dimensioner av genren som de svenska 1800-talsdefinitionerna berör är ämnesval och stil. Dessa framträder även i dagens ordböcker. Den komprimerade definitionen av ”essä” i *SAOL 14* (2015) lyder ”litterär tidskriftsuppsats”.[12] Den andra upplagan av *Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien* (2021) har en något utförligare definition: ”konstnärligt och personligt utformad uppsats eller artikel ofta över något filosofiskt, historiskt el. estetiskt ämne”. Det som oftast inte nämns i korta ordboksdefinitioner är att essän är en prosagenre, även om det

[10] Jfr listan med möjliga, divergerande engelska betydelser som Karshan (2022, s. 51) anför: “In *essai*, Montaigne had already chosen a word so richly ambiguous as to verge on self-contradiction, translatable as both ‘try’ and ‘trial’, ‘sounding’ and ‘weighing-up’, ‘temptation’ and ‘experiment’, ‘apprenticeship’ and ‘adventure’, ‘assay’ and ‘assault’.”

[11] Hägg (1978) anger att den första svenska definitionen finns i den *andra* upplagan av *Nordisk familjebok* (1907), men det beror uppenbarligen på att endast stavningsvarianten ”essä” beaktats.

[12] En förändring i *SAOL 14* var att den äldre stavningsvarianten ”essay” utgick.

framgår indirekt genom användningen av synonymer som ”uppsats” och ”artikel”. I litteraturhistorien finns enstaka undantag från prosaformen, som Alexander Popes dikt ”An essay on man” (Good, 1988). Det som än så länge inte hunnit sätta avtryck i ordboksdefinitionerna är den ökande användningen av multimodala uttryck i form av radioessäer, filmessäer och olika digitala format.

Inom svensk litteraturvetenskap har få försök gjorts att definiera genren utgående från rent formella kriterier. Ett exempel står dock Hägg (1978, s. 15, kursiv i orig.) för när han i sin avhandling tillämpar följande arbetsdefinition av en essä: *”En kort prosatext med huvudsakligen inhämtade fakta ordnade efter underhållande eller övertalande funktion, publicerad i bokform tillsammans med andra likartade.”* Ridderstad (1981, s. 135) kritiserar definitionen för att den i praktiken bara säger att ”en essä är en text i en sådan bok som Hägg kallar essäsamling” – utan att precisera vad en essäsamling i så fall är. En öppen fråga är till exempel om texter som ursprungligen publicerats som recensioner eller kåserier senare automatiskt kan kategoriseras som essäer bara för att de trycks på nytt i bokform.

Inom litteraturfältet finns en uppsjö av kortfattade essädefinitioner, från lekfulla varianter som Dobrées (cit. enl. H. Klein, 2017, s. 35) ”a friendly, personal, informal piece of writing about anything you like” till abstrakta som Atkins (2008, s. 4) ”the essay is a site, rather than an object”. Det finns även en hel del exempel på mer detaljerade beskrivningar av genren i ett koncentrerat format. Beskrivningarna tar i regel fasta på en varierande mängd aspekter som främst har med essäns stil och innehåll att göra. Sammantaget ger de en relativt heltäckande bild av vad litteraturvetare uppfattat som väsentliga kännetecken för genren. Beskrivningarna – som de tre i punktform nedan – ska ändå inte läsas som någon form av facit utan utgör snarare försök att ringa in essän som genre. Ett klassiskt exempel på en detaljerad essäkarakterisering, vilken utövat stort inflytande på den tyska essäforskningen, återfinns hos Haas (1969). Med hänvisning till just det faktum att det är omöjligt att i en enda definition fånga allt, tar han i kapitlet ”Merkmale und Topoi” upp essäns kännetecken i tolv punkter i form av nyckelord (eller fraser) med tillhörande kommentarer. För att öppna upp dem återges de här i en norsk sammanfattning enligt Tønnesson (2012, s. 68–71):

1. Et essay skal være som en vandring med omveier og avstikkere.
2. Ett essay skal være en samtale med leseren.
3. Essayet skal være en tankeprosess, ikke et ferdig resultat.
4. Essayet skal ha en åpen form.
5. Essayisten møter virkeligheten på en dialektisk måte.
6. Essayisten er subjektiv og tilnærmer seg sannheten gjennom å skifte perspektiv.
7. Essayisten varierer og eksperimenterer.
8. Essayisten skaper ikke, og underlegger seg ikke systemer.
9. Essayisten er på samme tid moden og skeptisk.
10. Essayet er en fri og lekende form.

11. Essayet er grunnleggende kritisk.
12. Essayet former det som allerede er formet.

Flera av punkterna är så pass abstrakta att de borde föranleda närmare förklaringar, men avsikten är här inte att gå in på innehållet i detalj utan snarare att illustrera ett sätt att närma sig genrekarakteriseringsproblemet. De flesta av aspekterna som Haas (1969) tar upp tenderar att återkomma i olika konstellationer i senare försök att kartlägga genren, till exempel hos Müller (2017, s. 3) som listar åtta kriterier att ta hänsyn till om man ska fånga essäns funktioner:

1. its quality as a non-fictional prose text of limited extent
2. its dealing with a topic of general interest (pertinent to aspects such as man, life, society, morality, philosophy, science, and culture in all its aspects)
3. its being written in an expository or discursive manner
4. its argument being carried on in a free, unsystematic and associative way which evinces a process of thinking
5. its specific kind of dialogicity
6. its subjectivity – the emergence of the writer's / speaker's self
7. its performativity
8. its stylistic freedom which can alternate between plainness and distinction

Trots de många överensstämmelserna mellan Haas (1969) och Müller (2017) föreligger även vissa skillnader, inte så att de intar motsatta ståndpunkter men genom sina urval anlägger de något olika perspektiv på genren. Hos Haas (1969) ges till exempel essäisten en mer framträdande roll än hos Müller (2017), medan innehållsdimensionen inte berörs. Ett tredje exempel på en detaljerad sammanfattning av genren står Borup Jensen (2000a, s. 7) för när han i sju punkter formulerar ett "signalement af, hvad et essay er". I denna avhandling är hans version särskilt relevant i och med att den är skriven i en skandinavisk, pedagogisk kontext, med lärare och elever i åldern 14–18 år som målgrupp. Den utgår liksom de flesta karakteriseringar av genren från variablerna stil och innehåll, samtidigt som den även säger något om essäisten:

1. Essayet er en kort, afrundet prosatekst, der kan læses i ét stræk
2. Essayet giver udtryk for den skrivendes (= essayistens) subjektive forhold til sit emne, der kan være et hvilket som helst
3. Emnet er anledning til forfatterens personlige fremstilling af sine indtryk, erfaringer, tanker og forestillinger. Disse melder sig tilsyneladende spontant, de synes at blive til undervejs, mens essayet skrives
4. Forfatteren er en amatør, umiddelbart og kærligt optaget af sit emne, gerne på en søgende, spørgende, undrende måde
5. Emnebehandlingen er let og elegant. Den er ikke systematisk. Den er engageret, men ikke udtømmende. Der er øjebliksbestemt, derfor undertiden springende, omkringdansende. Beretning og beskrivelse kan indgå på linje med ræsonnement

6. Essayet ønsker at fascinere og udfordre læseren med overraskende formuleringer, sammenstillinger og synspunkter. Essayet vil ikke give læseren entydige svar. Det vil ikke servere færdige løsninger
7. Essayet er en opdagelsefærd, hvor læseren betragtes som en jævnbyrdig og fortrolig, der indbydes til at slå følge med forfatteren i al uhøjtidelighed. (Borup Jensen, 2000a, s. 7–8)[13]

Detaljerade genrekarakteriseringar som dessa tre listor är informativa såtillvida att de på ett mer eller mindre lättillgängligt sätt sammanfattar ett flertal av de aspekter som är beaktansvärda vid en granskning av essän som genre.

Fastän Borup Jensen (2000a, s. 8) uttryckligen påpekar att listan på sju punkter i läromedlet ”ikke er en facitliste, du skal lære udenad” utan är tänkt som hjälp vid arbetet med essäer och som stöd när eleven ska uttrycka sig ”essayistisk” finns det en risk att sådana listor ändå får en normativ framtoning. Ju utförligare de deskriptiva definitionerna blir, desto färre texter kan leva upp till allt det som i förlängningen framstår som ett ideal för essän. Den norske essäforskaren Georg Johannesen – influerad av Haas (1969) och tysk essäteori – har formulerat en koncentrerad essädefinition med en sådan tydligt normativ prägel: ”Essayet er en kort avhandling i god sakprosa med språklig gjennomtenkte virkemidler av retorisk eller stilistisk vellykt karakter.” (cit. enl. Tønnesson, 2012, s. 68) Om kravet på en essä är att den ska vara genomtänkt och ändamålsenligt formulerad i språkligt, stilistiskt och retoriskt hänseende innebär det att det per definition inte finns dåliga essäer. Medan en usel novell fortfarande är en novell exkluderas dåliga essäer helt ur genren eller kategoriseras som exempelvis ”pseudoessäer” (Askeland m.fl., 2021; Tønnesson, 2012).

3.2 Essän och sakprosa

Essän som genre ligger i ett spänningsfält som kan uttryckas med dikotomier som sakprosa och skönlitteratur, fakta och fiktion, vetenskap och konst. Trots att det finns många paralleller mellan essän och en mängd skönlitterära genrer (se avsnitt 3.3. nedan) är en avgörande skillnad ändå att essän i regel räknas till sakprosan, inte fiktionslitteraturen (Lukács, 1911; Tønnesson, 2012). I de tre ovan citerade listorna över det som karakteriserar essän som genre är det dock endast i Müllers (2017) som ”non-fictional” explicit omnämns, vilket är symtomatiskt. En möjlig förklaring till att sakprosadimensionen lyfts fram relativt sällan kunde vara att de som beskriver genren utgår från att alla är införstådda med hur essän i detta avseende ska kategoriseras, vilket i sig är intressant med tanke på hur mycket som i övrigt är osäkert kring genren. En annan förklaring kunde vara att det framgår indirekt, som i Borup Jensens (2000a, s. 7) formulering om ”for-

[13] I lärarhandledningen Borup Jensen (2000b, s. 10) ingår ”en mindre udvidelse” av punkt 6 och 7. Det mest anmärkningsvärda tillägget är att essän enligt punkt 6 i lärarhandledningen inte vill ”fremsætte budskaber”. I punkten vill Borup Jensen (2000b, s. 12) fånga ”essayets sokratiske holdning” men av någon anledning har han gjort det didaktiska valet att i elevboken exkludera formuleringen om att essäns uppgift inte är att framföra ett budskap.

fatterens personlige fremstilling af sine indtryk, erfaringer, tanker og forestillinger" som inte ger utrymme för ett fiktivt innehåll i essän. När frågan förbigås med tystnad innebär det även att intrikata epistemologiska frågor om vilka sanningsanspråk skönlitteraturen och sakprosan kan ha i förhållande till verkligheten inte nödvändigtvis behöver behandlas. Den litteraturvetenskapliga diskussionen om gränsdragningsproblematiken och essäns plats mellan skönlitteratur och sakprosa har även relevans för skrivundervisningen i skolan.

Men inte heller sakprosa är ett begrepp som är helt lätt att definiera. Tønnesson (2012, s. 34) löser problemet på ett smidigt sätt genom att anlägga ett mottagarperspektiv: "Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten." När essäer kategoriseras som sakprosa innebär det således att läsaren tolkar innehållet som verklighetsbaserat, inte fiktivt. I Tønnessons (2012) indelning av sakprosan i två huvudgrupper faller essän inom ramarna för den första gruppen, den litterära sakprosan. "I den litterære sakprosaen står alle litterære virkemidler til rådighet, så lenge kontrakten om den grunnleggende, direkte tilknytningen til virkeligheten er opprettholdt", fastslår Tønnesson (2012, s. 34). Kännetecknande är även att författaren framträder som en namngiven individ. Den andra huvudgruppen utgörs av den funktionella sakprosan, där till exempel staten, en organisation eller ett företag är avsändare, och den är därför anonymare vad språk och stil beträffar.

Tønnesson (2012, s. 23) konstaterar att sakprosa är ett begrepp som så gott som uteslutande används i Norden och hävdar till och med att det är "uoversettelig til engelsk". Det engelska begrepp som betydelsemässigt ligger närmast svenskans litterär sakprosa är *nonfiction*, som med en definition från Root och Steinberg (2012, s. xxxiii, kursiv i orig.) är "*the written expression of, reflection upon, and/or interpretation of observed, perceived, or recollected experience*". Franskan har däremot enligt Chadbourne (1983) saknat ett begrepp för *nonfiction*, varvid *essai* i stället använts i en bred bemärkelse. Två begreppsvarianter som förekommer för engelskans *nonfiction* är *literary nonfiction* och *creative nonfiction*. De används ibland som synonymer, ibland med en viss betydelseskillnad. Begreppet *literary nonfiction* myntades 1980 av Ronald Weber, i anslutning till hans studie av *new journalism* (Anderson, 1989). Den amerikanska *new journalism* förnyade på 1960-talet det journalistiska berättandet genom att ta i bruk litterära stilmedel och litterär berättarteknik i en helt annan omfattning än tidigare, vilket även manifesterats i beteckningen *literary journalism* (Aare, 2021). Senare har innebörden av begreppet *literary nonfiction* breddats och Anderson (1989, s. ix–x) ser två huvudtyper, dels *new journalism* där informationsförmedling är det primära, dels essän, vilken är reflekterande och utforskande och där "the story of the author's thinking and experience" är ännu viktigare än informationsförmedlingen, oberoende av om det finns ett faktainnehåll i texten eller inte. Anderson (1989, s. ix) ser dock begreppet *literary nonfiction* som något problematiskt, dels för att "literary" är vagt och avser sättet att läsa snarare än att det säger något om egenskaper hos texten, dels för att "nonfiction" är en negativ term som kan signalera att texter i denna kategori saknar kvaliteter som motsatsen "fiction" har och därmed heller inte kan göra anspråk

på samma status (jfr Wallack, 2017). Med den negativa termen *nonfiction* signaleras underförstått att det är fiktionen som är normen, medan *nonfiction* är det avvikande (Stuckey-French, 2011).

Begreppet *creative nonfiction* har sina rötter i *creative writing* på akademisk nivå, där man på 1980-talet började inkludera *nonfiction* vid sidan av det traditionella, skönlitterära skrivandet (Hesse, 2003). På en axel mellan informativa och litterära texter placerar Root och Steinberg (2012) *creative nonfiction* mera, men inte uteslutande, mot den litterära polen och urskiljer fyra huvudkategorier: essä, memoar, *cultural criticism* och journalistik. Utmärkande för *creative nonfiction* är enligt dem de genreöverskridande tendenserna, men essän utgör en viktig referenspunkt: ”It may be fair to say that creative nonfiction centers in the essay but continually strains against the boundaries of other genres, endeavoring to push them back and to expand its own space without altering its own identity.” (Root & Steinberg, 2012, s. xxiv) Freeman och Le Rossignol (2015, s. 384) går ett steg längre genom att tala om essätypen *the personal essay* som ”one of the most delightfully subjective manifestations of creative nonfiction”. Samtidigt påminner Wallack (2017, s. 21) om att ”every piece of short nonfiction prose is not an essay”. Root och Steinberg (2012, s. xxv, kursiv i orig.) identifierar fem gemensamma nämnare för texter inom kategorin *creative nonfiction*: ”*personal presence, self-discovery and self-exploration, flexibility of form, literary approaches to language,* and *veracity*”. De påpekar att alla element inte behöver finnas med hela tiden och att proportionerna mellan dem varierar, men listan stämmer väl överens med karakteristika för essän som genre. Både form- och innehållsaspekter berörs. En konkret konsekvens av kombinationen av faktabaserat innehåll och litterär form är att biblioteksklassificeringar av böcker inom *nonfiction* kunnat vara slumpmässiga (Hesse, 2003).

I vardagliga sammanhang förefaller måhända gränsdragningen mellan sakprosa och fakta å ena sidan och skönlitteratur och fiktion å den andra vara oproblematisk: en roman är en roman, en fackbok är en fackbok. Men redan förekomsten av sådant som autofiktiva inslag i romaner och retoriska grepp i fackböcker aktualiserar frågan om vad som, förenklat uttryckt, är verkligt och sant och vad som är påhittat (och eventuellt lögn). För litteratur som uttryckligen ligger på gränsen mellan fakta och fiktion – som essän och olika former av *literary nonfiction* och *creative nonfiction* – är frågan ständigt närvarande. Anderson (1989) medger att gränsen mellan *fiction* och *nonfiction* är svår att dra, men avvisar uppfattningen att detta utgör ett problem. Tvärtom anser han att frågan om gränsdragningen snarare är fel ställd, i och med att den utgår från ett traditionellt, hierarkiskt synsätt där skönlitteratur kontrasteras mot en andra rangens litteratur, nämligen *nonfiction*. För Anderson (1989, s. xx) är meningsskapandet och språkanvändningen det intressanta att studera, inte själva gränsdragningen: ”[L]iterary nonfiction is ideal ground for testing poststructuralist theory, since it concerns directly and by definition the relationship between the real and the imaginary, the factual and the fictive.” Även Root och Steinberg (2012, s. xxx) berör den laddade frågan om ”sanning” (av dem medvetet

markerat med citattecken) inom *nonfiction*. Att ställa samma krav på verifierbarhet som i vetenskapliga sammanhang är enligt dem fel:

> Creative nonfiction need not be academic or journalistic and, more to the point, need not rely on verifiable factuality – that is, it usually draws on experiences, emotions, memories, and interpretations which are, by their very nature, impossible to corroborate or confirm by an independent investigator.

Ställningstagandet är helt i linje med Adornos (2013, s. 327) ståndpunkt att individens erfarenheter så som de framträder i essän visst har ett värde fastän de ”inte låter sig generaliseras vetenskapligt”.

Diskussionen om gränsen mellan fakta och fiktion är ständigt aktuell inom essäforskningen, men Atkins (2005) uppmärksammar att essän som genre även befinner sig i en annan gränszon, nämligen den mellan fiktion och filosofi. Visserligen är fiktion och filosofi inte jämförbara storheter, men Atkins poäng är att medan fiktionen med sina berättelser representerar mänskliga erfarenheter och filosofins kärna är renodlad reflektion frikopplad från erfarenhetskontexten, erbjuder essän en plats där reflektion och erfarenhet låter sig förenas som reflektion *över* erfarenhet. Även de Obaldia (1995) identifierar essäns position till denna gränszon mellan litteratur, vetenskap och filosofi. Hon kopplar essän till Fowlers begrepp ”literature *in potentia*” som avser genrer som essä, biografi, dialog och brev som alla återfinns som ”a looser plasma of neighbouring forms” kring skönlitteraturens kärna, det vill säga de klassiska huvudgenrerna epik, lyrik och dramatik (Fowler, 1982, s. 5, kursiv i orig.).

Good (1988) identifierar essäns unika nisch i skärningspunkten mellan vetenskap och konst. Ett ämne kan behandlas som fakta i sakprosa eller gestaltas konstnärligt i skönlitteraturen. Essän erbjuder en tredje möjlighet, en kombination i form av estetisk kunskap: ”It is not a work of art in the full sense, but a kind of hybrid of art and science, an aesthetic treatment of material that could otherwise be studied scientifically or systematically.” (Good, 1988, s. 14–15) Det som essän enligt Good (1988) förutsätter med hänseende på kunskap är en självständig iakttagare, ett specifikt objekt, ett språk som kan återge iakttagelser och en medkännande läsare. Essäistens utgångspunkt är som den hos Descartes, ”an isolated self confronting a world of which nothing is known for certain” (Good, 1988, s. 4). I stället för generaliserbara slutsatser nöjer sig essän med den här och nu-kunskap som uppstår i subjektets möte med världen. ”The essay offers knowledge of the moment, not more”, skriver Good (1988, s. 8), ”The moment is one of insight, where self and object reciprocally clarify and define each other.” Att essäns inskränkning till här och nu-kunskap inte resulterar i en formlös fragmentering, beror enligt Good (1988) på att essän företräder en *annan* form än gängse litterära genrer. Essäisten är ytterst formmedveten. Bejakandet av det osystematiska och av personliga reflektioner balanseras av en målmedveten form. Mot den vetenskapliga diskursens fokus på produkt står essän med sin processkaraktär. Att det ofta är svårt att referera en essä har att göra med att det inte bara är faktainnehållet som borde återges utan även den process som leder till innehållet – något som även gäller en renodlat skönlitterär genre som lyriken. Förutom formaspekten är den faktor som skapar en enhet av de disparata

elementen i en essä essäisten själv i egenskap av upplevande, reflekterande och skrivande subjekt. Enligt Good (1988, s. 18) kan essäns estetiska kunskap med den utgångspunkten formuleras som

> a temporary individual patterning of an experience from a single viewpoint, a miniaturized attempt to create a provisional ”world” through a now purely private and momentary ”configuration” without access to a higher synthesis but still recapturing a brief sense of ”wholeness.”

3.3 Essän i relation till andra genrer

En gemensam nämnare för många av de litteraturvetenskapliga beskrivningarna av essän som genre är betoningen på frihet och öppenhet (Heilker, 2006). ”Freedom is the essay’s essential mood and quality”, slår till exempel Good (1988, s. 11) fast. Friheten kan i praktiken beröra allt från det fria ämnesvalet och frihet i förhållande till auktoriteter och formmässiga ramar till essäistens möjlighet att röra sig fritt i tid och rum. När litteraturvetare och essäister beskriver essän som en genre utanför den traditionella genrekonstellationen epik/lyrik/dramatik definieras essän även på samma gång som en fri form. Vad den fria formen i så fall i praktiken innebär kommenteras däremot mer sällan. Vad innebär det om formlösheten är essäns ideal, är essän till sitt väsen en antigenre? (Wallack, 2017). Det som åtminstone utmärker diskussionen om essän som en fri form är att olika genrebegrepp kommer till uttryck. Å ena sidan kan essän sägas står fri i förhållande till andra litteraturvetenskapligt definierade (huvud)genrer. Å andra sidan kan man hävda att alla texter har en form och att de därmed kan konstituera en genre tillsammans med andra liknande texter (Todorov, 1976). Då är ”formlöshet” en självmotsägande karakterisering, och att tala om essän som en ”fri form” är meningsfullt endast i metaforisk bemärkelse. Haefner (1992, s. 128) avvisar talet om formlösheten som kännetecken för essän: ”The essay is not anti-form, but synthesizes a diversity of forms.”

Eftersom det är vanskligt att på ett heltäckande sätt definiera eller beskriva essän har många essäforskare och essäister valt att försöka karakterisera genren på ett indirekt sätt, genom att jämföra den med andra genrer och därmed identifiera likheter och skillnader. Där finns det två huvudspår, nämligen en diakron granskning av genrens födelse och framväxt med fokus på möjliga formmässiga förebilder, eller en mer synkron jämförelse mellan essän och andra genrer med gemensamma eller kontrasterande drag. Haas (1969) varnar dock för att alltför mekaniskt härleda en genre direkt från en annan och påpekar att det snarare kan handla om exempelvis formmässigt släktskap. Observeras bör att inte ens Montaigne representerar en homogen genre; det finns en avsevärd variation i längd, ton och stil mellan hans essäer. Det är därför lätt att i en diakron jämförelse identifiera likheter med flera andra genrer.

När det gäller möjliga antika och medeltida förebilder till Montaignes nydanande sätt att skriva har forskningen pekat på en rad författare och genrer. Lukács (1911) utnämner Platon till den främsta essäisten genom alla tider och avser då hans dialoger, vilka i likhet med annan antik litteratur var verk som den

klassiskt bildade Montaigne kände väl till. En annan konkret referens till antiken återfinns redan hos Bacon som i en dedikation nämnde Senecas brev till Lucilius som ett essäistiskt skrivande (samtidigt som han tonade ner den samtida Montaigne som förebild för sina essäer, fastän han tagit genrebeteckningen från honom) (Good, 1988). Även i *Nya testamentet* finns en brevform som uppvisar likheter med essän (Askeland m.fl., 2021; Haas, 1969). De grekiska författarna Theofrastos och Plutarchos samt romarna Cicero, Horatius, Plinius och Marcus Aurelius har utpekats som inspiratörer till senare essäister genom sina karaktärsskildringar, biografier, brev respektive meditationer (Good, 1988; Heilker, 1996; de Obaldia, 1995). Förutom att nämna enskilda författare som kunnat fungera som förebilder är det även relevant att påminna om äldre genrer som i dag har en marginell betydelse eller helt fallit ur bruk. Haas (1969) räknar upp genrer som ordspråk, sentens och smädeskrift, de Obaldia (1995) fabel och *exemplum* (anekdot med moralisk lärdom).

Under antiken och medeltiden samlades citat i egna böcker, ibland med kommentarer. Till exempel sammanställde Erasmus av Rotterdam i boken *Adagia* antika ordspråk (Good, 1988). Även Montaigne anförde i sina tre volymer med essäer en stor mängd antika citat. Han kommenterade dem dock på ett personligt, kritiskt sätt, till skillnad från medeltidens praxis med underdånig tilltro till auktoriteter (Good, 1988). I det hänseendet är essän enligt Good (1988) en genre där kommentaren brutit sig loss från den text den kommenterar och etablerar sig som en självständig text. En renässansgenre som på ett annat sätt utgör en parallell till essän är så kallade *observationes*, medicinska fallstudier som använde reflektion utgående från erfarenhet som en kunskapskälla (Coelsch-Foisner, 2017).

Ett flertal forskare betonar på ett generellt plan renässansens betydelse som historisk kontext för essän (se t.ex. Atkins, 2005; Hall, 1989; Heilker, 1996). Genren i Montaignes tappning föddes i en tid med en spirande tilltro till empiriskt tänkande som avvek från en medeltida auktoritetstro. Men fastän essäisterna tog avstånd från medeltidens okritiska ackumulerande av traderad kunskap valde de en annan väg än den empiriska och systematiska nya naturvetenskapen (Good, 1988). Essän var som form väl lämpad för ”the examination of conventional wisdom, the exploration of received opinion, and the discovery of new ideas and insights” (Hall, 1989, s. 78). Atkins (2005) drar en parallell mellan andra historiska renässansgestalter och Montaigne: medan Columbus, Magellan och Cortez reste iväg för att utforska den yttre världen vände sig Montaigne i stället mot sitt inre mikrokosmos. Den i epistemologisk bemärkelse skeptiska attityden i Montaignes förhållningssätt till omvärlden och tidigare kunskap uppfattar Heilker (1996) som ett fundamentalt kännetecken för essän. I avvisandet av enkla sanningar och bejakandet av det osäkra i tillvaron och genom insikten om föränderlighet och frånvaro av fasta punkter tog Montaigne avstånd från skolastikens inskränkta och oproblematiserade sätt att se på världen (Heilker, 1996). Antiskolastiken Montaigne företrädde erbjuder enligt Heilker (1996, s. 19) i stället ”a transgressive and more inclusive discourse that temporarily brings together contrasting and incongruous points of view in an

attempt to more fully and deeply address whole problems of human existence". En konsekvens av detta nya sätt att förhålla sig till kunskap och omvärld var enligt Heilker (1996) att Montaigne förkastade de förhärskande retoriska idealen från antiken och sökte sig en litterär form som bättre kunde motsvara det nya, skeptiska förhållningssättet. För att sammanfatta genomgången av essäns förhistoria och födelse: den essäform Montaigne valde för sitt skrivande uppstod inte i ett tomrum utan har såväl kopplingar till ett antal genrer som funnits redan tidigare som samband med den historiska tid han verkade i.

När det gäller synkrona paralleller mellan essän och andra genrer finns det en rad iakttagelser i litteraturen om essän. Den rika användningen av litterära stilmedel i essäistiken tas ofta som intäkt för det nära förhållandet mellan essän och skönlitteraturen. Tønnesson (2012, s. 40) påpekar dock att det inte finns ett enda litterärt stilmedel som uteslutande används i fiktion: "Verken skjønnlitteraturen eller den litterære sakprosaen har monopol på tekster som er skrevet litterært." Däremot är essän, vid sidan om biografin, *new journalism* och dokumentärlitteraturen, den sakprosagenre där litterära stilmedel används allra mest (Melberg, 2006). När det gäller de tre huvudgenrerna epik, lyrik och dramatik har jämförelserna med essän för lyrikens del närmast gällt det förtätade språket och stilen, ibland genom att identifiera en underkategori lyriska essäer (de Obaldia, 1995). Ett fragmenterat framställningssätt där associationer och bildspråk ges stort utrymme är gemensamt för en del essäistik och lyrik (de Obaldia, 1995). Ozick (1998) ser till och med lyriken som den genre som ligger närmast essän, i och med den avgörande roll som den språkliga utformningen spelar för båda genrerna. Essäns reflekterande karaktär och fokus på tanke- och skrivprocessen bidrar till ett långsammare tempo, likt det i lyriken (Atkins, 2005). Klaus (1982) drar på tal om det lyriska och reflekterande paralleller mellan essän och meditationen. Precis som i lyrik och meditation ligger fokus i essän på en inre dialog, essäistens försök att komma till klarhet, en jakt efter sanning. Diskussionen om parallellerna mellan essän och dramatiken rör sig i sin tur mest om det dialogiska, ett element som tillmäts central betydelse i essäistiken. Müller (2017) påpekar att dialogen som självständig genre uppvisar ett klart släktskap med essän och att texter som Sokrates inlägg i Platons dialoger kan få formen av små essäer.

Fastän det finns relevanta kopplingar mellan essän å ena sidan och lyrik och dramatik å den andra har störst intresse ändå ägnats det som förenar och skiljer essän och episka genrer. Vad textomfång beträffar ligger essän nära förtätade genrer som novell, saga, fabel och legend (Berger, 1964). Litteraturvetare har dock främst inriktat sig på två andra spår, dels förhållandet mellan essän och romanen, dels mer generellt på kombinationen av det narrativa och det essäistiska. Essäns förhållande till romanen rymmer i sin tur flera dimensioner. De båda prosagenrerna föddes under samma litteraturhistoriska epok, renässansen, och en praktisk likhet är att essäister såväl som romanförfattare valde att skriva på folkspråket i stället för latin (Good, 1988; Palumbo Mosca, 2022). Språkvalet markerar att de litteratursociologiskt sett riktade sig till samma målgrupp, nämligen medelklassen (Good, 1988). En till gemensam

nämnare är att den individuella erfarenheten präglar såväl essän som den realistiska fiktionen på ett sätt som står i kontrast till medeltidens mer kollektiva förhållningssätt (de Obaldia, 1995). ”[B]oth novel and essay are subjective, flexible, and radically free attempts at constructing meaning, not affirming it, starting with the disaggregation and chaos of the real and the subject”, skriver Palumbo Mosca (2022, s. 14). I avståndstagandet från auktoritära och hierarkiska synsätt ser Palumbo Mosca (2022) att de båda genrerna har en demokratisk tendens. Good (1988) jämför även essäisten med pikareskromanens hjälte som fördomsfritt beger sig ut i världen – något som för essäistens del kan ske både i bokstavlig och överförd bemärkelse.

Det faktum att romanen småningom kom att bli den dominerande episka genren inom skönlitteraturen kan enligt de Obaldia (1995) ha bidragit till att essän marginaliserades – förutom att den etymologiska kopplingen mellan ”essä” och ”försök” kan ha underminerat essäns status. I jämförelse med romanen med dess efter hand utvecklade formspråk framstår essän i detta perspektiv som ett konstlöst förstadium, som en genre som inte är litteratur fullt ut (de Obaldia, 1995). Men de Obaldia (1995) ser även en annan utvecklingstendens som marginaliserat essän, nämligen att genren tvärtom integrerats i romanen hos författare som Robert Musil, Thomas Mann och Hermann Hesse.

Trots alla paralleller mellan essän och epiken är det viktigt att påminna om en avgörande skillnad, nämligen att essän generellt sett håller sig till ett faktabaserat innehåll medan skönlitterära berättelser bejakar det fiktiva fullt ut. Good (1988) anför ett talande exempel: När George Orwells klassiska ”Shooting an elephant” läses som en essä är det för att vi utgår från att den bygger på författarens personliga upplevelser av den engelska kolonialismen i rollen som militärpolis i Burma. Om det skulle framgå att händelserna texten berättar om aldrig har ägt rum – det vill säga att innehållet är fiktion – borde den omklassificeras till en novell med en jagberättare. När det kommer till skildringar av händelser, platser och tid finns många likheter mellan essäistikens och epikens berättarteknik, precis som White (1973) visat att historieskrivningen har många gemensamma drag med det skönlitterära berättandet.

Förutom de generella paralleller som är möjliga att dra mellan essän och epik, lyrik och dramatik kan jämförelser göras mellan essän och enskilda genrer. Det bör påpekas att det inte föreligger vattentäta skott mellan genrer; en text som först publicerats som artikel eller recension i en tidskrift, eller som förord i en bok, kan kallas essä vid omtryckning i en essäsamling. En genre som jämförts med essän är aforismen, fastän den med sin extremt koncentrerade form på ett markant sätt skiljer sig från essän. (Berger, 1964; Müller, 2017). Buechler (1997, s. 26) framhåller att aforismer allmänt ses som ”a specific mode of inquiry or a particular intellectual response to the relationship between the individual (author, reader) and society”, vilket är en beskrivning som stämmer in på även essän. Genrerna förenas av omsorgen om det språkliga uttrycket. Sakinnehållet är i hög grad beroende av den retoriska formen och användningen av litterära stilmedel (Buechler, 1997). Att säga något på ett nytt och överraskande sätt görs i båda fallen med hjälp av till exempel metaforer eller paradoxer. Många essäer

utgår från en aforistisk mening som inbjuder till reflektion eller ifrågasättande, eller tar till en kärnfull, aforistisk formulering för att sammanfatta centrala tankar (Haas, 1969; Müller, 2017). När essän pendlar mellan det konkreta och det generella kan aforismen erbjuda det generella perspektivet (Holmes, 2002). Ändå är essän mer än en aforism som utvecklats och aforismen något annat än bara kärnan i en essä. Aforismen saknar exempelvis det förtroliga förhållandet till läsaren (Buechler, 1997). Haas (1969) betecknar rentav aforismen som en monologisk form som stänger sig hermetiskt, medan essän öppnar upp för fortsatt tänkande. Ingen av genrerna strävar efter systematik, men essän ger den individuella erfarenheten betydligt större utrymme (Buechler, 1997).

Paralleller mellan essän och brevet som genre har dragits allt sedan Bacon valde att peka på Senecas brev snarare än Montaignes essäer som förebild för sina egna essäer (Good, 1988). Montaigne själv gick de facto ett steg längre när han framhöll att brevformen hade varit den mest naturliga för honom, om han haft en mottagare lik den avlidne vännen Étienne de la Boétie att rikta sig till (Müller, 2017). En känd essäist som utnyttjat brevformen är Charles Lamb; många av essäerna i hans *Essays of Elia* har från början varit brev han skrivit (Chadbourne, 1983). När det gäller brevgenren gäller det dock att komma ihåg att brev genom historien haft vitt skilda funktioner. I synnerhet i äldre tid kunde brev vara en offentlig form ämnad för uppläsning – tänk på breven i *Nya testamentet*! – medan de senare i historien mera betraktats som en personlig och rentav intim genre (Berger, 1964). Ozick (1998) påpekar att en orsak till att essän i litteraturhistorien förefaller vara så mansdominerad är att kvinnors essäer inte beaktats för att de ofta skrivits i form av opublicerade brev. När Berger (1964) kritiskt granskar äkta och fiktiva brev från 1700- och 1800-talet bedömer han att varken brevromaner eller lärd korrespondens mellan vetenskapsmän motsvarar essän som genre. I det senare fallet ligger texten närmare artikelns och avhandlingens vetenskapliga framställningssätt, i brevromaner dominerar känslorna, på bekostnad av den intellektuella behandlingen av ämnet. Den väsentliga likheten mellan brevet och essän är ändå den bärande dialogiska formen (Berger, 1964). Så länge som fokus är på behandlingen av ämnet snarare än kommunikationssituationen är parallellerna betydande, även om man måste vara medveten om den grundläggande skillnaden som består i att essän är monologisk såtillvida att mottagaren är fiktiv medan brevgenren konstitueras av skribentens interaktion med en verklig adressat (Berger, 1964; Müller, 2017).

Betoningen på frihet och öppenhet i essäistiken har gjort att essäister i alla tider, ända sedan Montaignes tid karakteriserat genren genom att kontrastera den mot det som de uppfattat som det motsatta, nämligen olika former av konventionellt skrivande inom retoriska, vetenskapliga eller journalistiska diskurser (Klaus, 2012). En av de sakprosagenrer som essäister tagit kraftigast avstånd från är artikeln, och då både den vetenskapliga och journalistiska varianten. Artikeln ligger på flera sätt nära essän, till exempel när det gäller längd, innehåll, målgrupp och publiceringskanaler. Därför har det kanske varit desto viktigare för essäister att markera gränsen och betona det som skiljer

genrerna från varandra, i likhet med den amerikanske essäisten William H. Gass (1985, s. 25):

> The essay is obviously the opposite of that awful object, 'the article,' which, like items picked up in shops during one's lunch hour, represents itself as the latest cleverness, a novel consequence of thought, skill, labor, and free enterprise; but never as an activity – the process, the working, the wondering.

Han kritiserar artikeln för att gå rakt på sak och betona sådant som allvar, fullständighet, klarhet och användbarhet – allt i kontrast till essäns charm, elegans och associativa frihet. Artikeln har ett produktfokus, essän processfokus, enligt Gass (1985). Även Wallack (2017, s. 22, kursiv i orig.) noterar att det finns en stark tradition som framhåller att "*genuine* essays must not be confused with stories, and formulaic school writing ... and worst of all, scholarly articles." Vetenskapliga texter – i till exempel artikel- eller avhandlingsformat – skrivs i en specifik historisk kontext, vilket medför att de kan ogiltigförklaras av nya forskningsresultat (Haas, 1969). Essän däremot kan tack vare sin språkliga form behålla sitt litterära värde fastän den faktamässigt är föråldrad (Haas, 1969). Eller, uttryckt på ett annat sätt: Essän svävar "between science and literature, becoming the latter only when it has lost its value in the former" (Erickson, 2004, s. 45). Om essän tvärtom bara förmedlar fakta eller nyheter riskerar den att gå miste om sin litterära status (Lukács, 1911; Wallack, 2017). Överlag tar de som försvarar essän avstånd från den nyttodiskurs som artikelgenren representerar (Wallack, 2017).

Heilker (2006) konstaterar även han att det är lätt att framställa förhållandet mellan essän och artikeln i form av en rad dikotomier, där essän representerar till exempel det subjektiva, privata, emotionella, dialogiska och processinriktade, i motsats till artikeln som tillskrivs det objektiva, offentliga, logiska, monologiska och produktinriktade. Men han hävdar att sådana polariserande beskrivningar har ett begränsat värde när det kommer till praktiska tillämpningar: "The 'essay' and the 'article' are conceptually pure extremes that can help clarify our thinking about analytical nonfiction, but these absolutes do not hold in the real world of writing." (Heilker, 2006, s. 192) I synnerhet när det kommer till pedagogiska tillämpningar där elever läser och skriver essäer är det enligt Heilker (2006, s. 183) viktigt att betona att sådana beskrivningar av genrerna är just "abstract ideals marking out the far ends of a continuum of possibilities for analytical nonfiction".

Även Askeland med flera (2021) problematiserar förhållandet mellan essän och artikeln. Eftersom båda kan förekomma i såväl en vetenskaplig som en populärvetenskaplig skepnad kan det vara vanskligt att dra skarpa gränser mellan de olika varianterna. En tydlig skillnad kan åtminstone urskiljas när det gäller målgruppen, vilken är mycket bredare för den populärvetenskapliga essän och artikeln, medan de renodlat vetenskapliga texterna riktar sig till en snävare läsekrets med expertkunskap. Förutom formalia av teknisk art kännetecknas vetenskapliga artiklar oftast av en fast struktur (t.ex. IMRaD) som vetenskapliga essäer förhåller sig friare till (Askeland m.fl., 2021). Vetenskapliga essäer ger i

sin tur mer utrymme för ethos än artikelformatet ger, exempelvis när forskare skriver utgående från den auktoritet de byggt upp under en lång karriär (Clode, 2014). Men enligt Klaus (2012) är det ändå i grund och botten epistemologiska invändningar som gjort att essäister tagit avstånd från artikeln som genre. Artikeln har uppfattats förkroppsliga ”a naively positivistic approach to knowledge, an approach out of touch with the problematic nature of things” (Klaus, 2012, s. xx). En sådan positivistisk utgångspunkt rimmar verkligt illa med den skeptiska, ifrågasättande grundinställning som många essäister besjälas av (jfr Adorno, 1958).

I och med att jaget intar en framträdande plats i essäistiken föreligger det flera likheter med självbiografiska genrer som dagbok, självbiografi och memoar. ”The essay stays closer to the individual’s self-experience than any other form except the diary”, skriver Good (1988, s. 8). Självbiografiskt innehåll ingår ofta i essäer och är ibland så pass dominerande att man kan argumentera för självbiografiska essäer som en separat essätyp. Det självbiografiska har ändå en annan funktion i essän än i de andra genrerna. I en dagbok är innehållet i regel begränsat till ett dagsperspektiv, i en självbiografi framträder ett tillbakablickande perspektiv som sträcker sig över längre perioder. I båda genrerna spelar kronologiskt ordnade händelser en stor roll, medan essän i regel är disponerad mer tematiskt (Good, 1988). I en självbiografi eller memoarbok medför det kronologiska upplägget en linjär struktur där läsaren under läsningen förväntas ha med sig det som sagts tidigare i den vanligen omfångsrika texten (Lopate, 1994). Essäisten arbetar med ett kortare format och kan inte förutsätta att läsaren känner till det som framgått i andra sammanhang. I varje essä behöver essäjaget därför etableras på nytt (Lopate, 1994). Däremot kan essäisten lyfta fram en enskild händelse eller scen i sitt liv och reflektera över den ur olika synvinklar, med en frihet som memoarförfattaren av utrymmesskäl saknar (Lopate, 1994).

En litteratursociologisk aspekt när det gäller förhållandet mellan essän och andra genrer är att många författare publicerat essäer parallellt med att de skrivit epik, lyrik eller dramatik, ofta av ekonomiska skäl (Childs, 2023). Fastän det med lätthet går att peka på viktiga skillnader mellan essän och andra genrer har många kombinerat rollen som essäist och skönlitterär författare.

3.4 Olika typer av essäer

Såväl de ovan presenterade exemplen på essädefinitioner (avsnitt 3.1) som jämförelserna mellan essän och besläktade genrer (avsnitt 3.3) åskådliggör den heterogenitet som präglar genren – och som har präglat den ända sedan Montaigne (Müller, 2017). Den stora variationen inom genren har i sin tur föranlett många litteraturvetare och essäister att försöka se mönster och urskilja olika essätyper. Ambitionen på systematik varierar: ofta är indelningarna schematiskt intuitiva, i undantagsfall eftersträvas en uttömmande taxonomi. Att utgå från dikotomier förekommer även relativt ofta, inte minst när den uttalade eller outtalade avsikten är att försvara en viss essätyp som den (enda) sanna och

riktiga genom att kontrastera den mot andra sorters texter såväl inom som utanför genren. Som tidigare nämnts föreligger det en uppenbar risk för att de som skriver om essän i övergripande ordalag de facto låter en viss essätyp representera hela genren, utan att problematisera avgränsningen eller ens redogöra för den (jfr Kray, 2018). Att den omfattande engelskspråkiga kurslitteraturen för högre studier som ger råd för ”essay writing” riktar in sig på skriftliga inlämningsuppgifter i stället för betraktelser i Montaignes anda är lätt att förstå av kontexten. Många andra gånger kan det emellertid vara svårare för en läsare att varsebli de implicita avgränsningar som en framställning om essän bygger på. För en fördjupad förståelse av genren är det därför befogat att se närmare på olika essätyper som beskrivits av litteraturvetare och essäister. De olika essätyperna har i sin tur olika kopplingar till genrer som förekommer i skrivandet på gymnasiet.

Eftersom kontexten för avhandlingen är studentexamensgenrer på gymnasiet ligger fokus på essän som skriven text. Studentexamensnämndens föreskrifter för skrivkompetensprovet tar inte ställning till frågan om examinander får infoga exempelvis bilder i texterna de skriver (Studentexamensnämnden, 2022a). Däremot finns det i instruktionerna för de enskilda proven formuleringar som att ”[s]kärmdumpar ska inte bifogas”, det vill säga en upplysning om att det som kan fungera i andra ämnen i det digitala studentexamensprovet inte gäller för läroämnet modersmål och litteratur (se t.ex. Studentexamensnämnden, 2024). Rent tekniskt kunde det vara möjligt att tillåta multimodala inslag i skrivkompetensprovet, men än så länge är det uteslutande skriven text som accepteras – precis som före digitaliseringen av provet när bara papper och penna användes. För fullständighets skull bör ändå nämnas att det numera finns ett allt rikare utbud av essäistik där multimodala uttrycksformer till fullo utnyttjas, exempelvis radioessäer, filmessäer, bildessäer och digitala essäer (se t.ex. Chamberlain, 2022; Kramer & Tode, 2011). En indelning av essätyper utgående från de modaliteter som utnyttjas är således möjlig. De olika indelningar som presenteras nedan bygger dock på essäforskning med litteraturvetenskapliga perspektiv där enbart traditionellt utformade, skrivna essäer beaktats.

På samma sätt som jämförelserna mellan essän och andra genrer tar fasta på likheter och skillnader när det gäller form och innehåll, är det möjligt att dra gränser inom essäistiken med utnyttjande av samma parametrar. Att dela in essäer utgående från genremässiga likheter med brev, självbiografi, roman och så vidare tillför ändå inte särskilt mycket nytt med tanke på förståelsen av genren. Om man med form avser allmänna stildrag kan exempelvis underkategorier som lyriska essäer och satiriska essäer urskiljas. ”The lyric essay partakes of the poem in its density and shapeliness, its distillation of ideas and musicality of language”, konstaterar Tall och D’Agata (1997, s. 7). För beskrivningar av stilistiska drag i enskilda texter har etiketterna ett visst värde, men de är ändå enligt Good (1988) för vaga för att fungera som kategorier för en mer systematisk indelning av essäer. De indelningar som ger de bästa redskapen för en djupare förståelse av essäistik kombinerar på olika sätt form- och innehållsaspekter i enlighet med principen att a och o i en essä både är *vad* som sägs och

hur det sägs. ”[T]he form and content tend to converge into a single activity of ’essaying’”, sammanfattar Good (1988, s. 32) Montaignes sätt att skriva.

En grovindelning av essäer utgår från om de vad innehåll och stil beträffar ligger närmare sakprosan eller skönlitteraturen. Det finns flera beteckningar för de två huvudtyper av essäer som en sådan schematisk indelning ger. I en anglosaxisk tradition förekommer begreppsparet *formal/informal essay*, där *the formal essay* kan innefatta sakprosa i bred bemärkelse och således även texter där den litterära formen är helt sekundär i förhållande till innehållet (Lopate, 1994). Därmed omtalas diverse skol- och universitetsrelaterade skriftliga uppgifter med varierande krav när det gäller formalia som exempel på *the formal essay*, fastän kopplingen till essän som litterär genre är svag. Mot den bakgrunden är det inte förvånande att Klaus (2012, s. xxi–xxii) hävdar att de flesta essäister ”probably do not recognize the formal essay, because it embodies the very antithesis of what they conceive an essay to be”. Det är i så fall ännu ett exempel på en tillämpning av exkluderande essädefinitioner där i detta fall motsatsen, *the informal essay*, får stå för den essätradition som essäisterna identifierar sig med. Begreppet *the formal essay* har ändå använts i beskrivningar av essägenren och då till exempel härletts till Bacons mer deduktiva essäform, medan *the informal essay* förknippats med traditionen från Montaignes fria och odogmatiska essäer (Heilker, 1996). Att de båda förgrundsgestalterna i essäns tidiga historia representerar diametralt motsatta essätyper är dock en onyanserad förenkling (Borup Jensen, 1999). Men varje enskild essä blir samtidigt någon form av genrehybrid genom att med nödvändighet positionera sig i förhållande till de båda polerna (Kray, 2018).

På svenska har termerna formell och informell essä använts endast i begränsad omfattning som beteckning för essätyper. Ett svenskt begreppspar som fångar essän som en genre mellan sakprosa och skönlitteratur är lärd kontra fri essä (von Platen, 1987). Den lärda essän skrivs av en fackman, företrädesvis inom humaniora, och har vetenskapliga anspråk. Litteraturhistorikerna Charles-Augustin Sainte-Beuve och Georg Brandes är ett par av von Platens (1987) exempel på författare av lärda essäer. Tyngdpunkten ligger där således på faktainnehållet, ofta inom ”något filosofiskt, historiskt el. estetiskt ämne”, för att anknyta till den i avsnitt 3.1 citerade essädefinitionen i *Svensk ordbok*. Den lärda essän har innehållsmässigt mycket gemensamt med den vetenskapliga artikeln, men skiljer sig från den genom exempelvis en personligare stil och självständighet i förhållande till akademiska formalia. Askeland med flera (2021, s. 70) – som på norska talar om ”det formale essayet” och synonymen ”sakessay” – konstaterar att essätypen i hög grad är präglad av saklig argumentation och liten andel reflektion och självreflektion. Den lärda essän kan även sägas motsvara den vetenskapliga essän (*science essay*) som Vanderbeke (2022) beskriver den. Vanderbeke (2022) urskiljer tre områden där den vetenskapliga essän fyllt en viktig funktion: vid paradigmskiften och kriser, som form för personliga reflektioner och självbiografiska betraktelser av vetenskapsmän och som form för populärvetenskaplig förmedling.

Inom litteraturvetenskaplig essäforskning har den lärda eller formella essän ändå inte på långa vägar ägnats lika stor uppmärksamhet som den andra typen, den som von Platen (1987) benämner den fria essän (och som i stora drag kan sägas motsvara engelskans *the informal essay*). Genom sitt fria ämnesval och sin fria form – i jämförelse med den mer vetenskapliga framställningen i den lärda essän – utgör den fria essän i sin tur en mycket heterogen essätyp, innefattande allt från kåserande bagateller till filosofiska meditationer. Många av de essäformer som omnämns i litteraturvetenskaplig essäforskning kan kategoriseras som undertyper av fria essäer, utan att det finns någon konsensus om vilka alla essätyper som kan urskiljas. En beteckning som på svenska ofta används synonymt med den fria essän är den personliga essän (med *the personal essay* som närmaste engelska motsvarighet). Aubry-Morici (2022) hävdar dock att det (åtminstone på engelska) inte finns någon anledning att använda benämningen *personal essay* eftersom subjektivt reflekterande är det som hela genren kännetecknas av. Det finns helt enkelt inte essäer som *inte* är personliga. Uttalandet är såtillvida symtomatiskt att lärda och formella essäer lätt exkluderas i diskussioner om genren, något som även avspeglas i Aubry-Moricis (2022, s. 107) tanke att essägenrens primära objekt är ”a subjective thought inscribed in a temporality”.

En belysande indelning av fria essäer är den som på engelska görs mellan *the familiar essay* – ett etablerat, svenskt begrepp saknas – och *the personal essay* (den personliga essän). *The familiar essay* går historiskt sett tillbaka till 1700-talsessäisterna Addison, Steele och Johnson och nådde sin höjdpunkt under 1800-talet med författare som Lamb och Hazlitt (Roche, 1997). Det kunde ofta handla om korta och lättsamma betraktelser utgående från vardagliga iakttagelser, vilket avspeglar sig i essätitlar som Lambs ”A dissertation upon roast pig”, Hazlitts ”On the pleasure of hating” och Hunts ”Getting up on cold mornings” (Roche, 1997, s. 274). Essäerna kännetecknades av ett intimt förhållande till läsaren, vilket har att göra med att genren på 1700-talet övergick från att vara en bokgenre till att i huvudsak bli en tidskriftsgenre (Good, 1988). Tidskriftsessäerna var på ett annat sätt närvarande i samhället och förhållandet till läsarna stärktes. En gradvis förskjutning inom *the familiar essay* från fokus på innehåll till fokus på stil ledde enligt Roche (1997) till att hela essägenren råkade i vanrykte i slutet av 1800-talet och att essätypen förde en tynande tillvaro under 1900-talet. Atkins (2009) argumenterar däremot för att *the familiar essay* fortfarande representerar en livskraftig linje inom essäistiken.

Om det är relativt enkelt att ge en karakterisering av *the familiar essay* som litteraturhistoriskt fenomen har det varit desto svårare att dra gränsen till den personliga essän inom mer samtida essäistik. ”I have never seen a strong distinction drawn in print between the personal essay and the familiar essay; maybe they are identical twins, maybe close cousins”, konstaterar Lopate (1994, s. xxiv), med tillägget att ”[t]he familiar essay values lightness of touch above all else”. Atkins (2009, s. 5) håller med om att de båda typerna är delvis överlappande – ”Not all personal essays are familiar, although all familiar essays are personal” – men urskiljer även en distinktion i innehållsmässig tyngdpunkt:

”Personal essays become other than familiar when the scales tip, and the focus becomes ’the self observed,’ when the writing is primarily about the self of the writer rather than ’on’ or ’of’ something outside the self.” I synnerhet när det kommer till en pedagogisk tillämpning löper en relevant skiljelinje just här, mellan texter där jaget respektive något utanför jaget står i centrum.

En viktig slutsats som Atkins (2009) drar om skillnaden mellan *the familiar essay* och den personliga essän är att det rör sig om olika sorters ”jag” i de två essätyperna. Jaget i den personliga essän är nära besläktat med det jag som framträder i en självbiografi, där det som berättas bidrar till den bild som byggs upp av jaget. Atkins stöder här således ståndpunkten att jaget i en essä är identiskt med den författare som framträder med sitt namn på bokomslaget eller i anslutning till essäns titel. Jaget i *the familiar essay* är däremot enligt Atkins (2009, s. 7) i högre grad konstruerat och det som berättas om essäjaget har ett annan syfte: ”[T]he life glimpsed in a familiar essay exists there largely for the sake of the story being told.” Tillspetsat uttryckt – även om Atkins inte går så långt – kunde jaget i detta fall jämföras med berättarjaget i en fiktiv berättelse. Frågan om jaget i essän delar dock forskarna. Mot den mer traditionella uppfattningen att essäisten helt enkelt skriver om sig själv (oberoende av essätyp), står en nyare, problematiserande tolkning företrädd av exempelvis de Obaldia (1995) som hävdar att essäjaget i texten (oberoende av essätyp) alltid är en konstruktion, en *persona*. I det förra fallet ses essän som ett uttryck för ett jag som finns redan innan texten skrivs, i det senare är det först i essän som jaget skapas (jfr Aquilina, 2022).

Medan reflektion ofta nämns som det centrala nyckelordet när det gäller essäistik, lyfter Atkins (2009, s. 28) i fråga om *the familiar essay* fram iakttagelsens betydelse: ”The familiar essay has the capacity to be art not least because it trains its eye on the world, which it faithfully observes and meticulously accounts for”. I och med att essätypen utgående från hans karakterisering har sitt fokus på att något utanför jaget framhävs blir essäistens roll som förmedlare väsentlig. Essäisten skriver utgående från sina erfarenheter och delger läsaren sina iakttagelser och reflektioner (Atkins, 2009). Atkins (2009, s. 28) medger att den personliga essän är den dominerande essätypen, men argumenterar för att *the familiar essay* ändå är den som bäst förkroppsligar genren: ”[T]he familiar sort of essay embodies – in its tension, its Incarnationism, its defining intersectional qualities – the form’s essential nature better than the personal does.”

Den personliga essän är trots allt ändå den essätyp som oftast fått utgöra själva sinnebilden av essän som genre och många av de stora essäisterna i litteraturhistorien har skrivit essäer av just denna typ (Werner, 1997). Mycket av det som rent generellt sägs karakterisera essän som genre är därför sådant som uttryckligen stämmer väl in på den personliga essän. Än en gång är Montaigne den centrala förebilden (Lopate, 1994). I förordet till *Essayer* ger han en kortfattad förklaring till sitt stora skrivprojekt och hans sammanfattning kan i flera avseenden betecknas som en programförklaring för den personliga essän: ”Alltså, läsare, är jag själv ämnet för min bok.” (Montaigne, 2012, s. 3) Det är ändå, väl att märka, den individuella, mänskliga närvaron som är viktigast och Bloom

(2015) hävdar att den kan skapas utan att författaren i den personliga essän talar om sig själv med pronomenet ”jag” eller avslöjar någon som helst självbiografisk information. För Montaignes del var det inte en dagbok eller självbiografi som han skrev. Hans essäer utgår från en rad olika teman, vilket återspeglas i essätitlar som ”Om sorg”, ”Om kannibaler”, ”Olika utfall av samma handlande” och ”Om lagar mot lyx”. Medan en artikel eller lärd essä kunde ta sig an ämnena med någon form av vetenskaplig systematik ägnar sig Montaigne i sina personliga essäer åt fria reflektioner, utan strävan efter en uttömmande behandling, utan hänsyn till eventuella förväntningar på kronologisk disposition och, inte minst, utan ambition att komma fram till en entydig slutsats eller leverera ett slutgiltigt budskap (Good, 1988).

När Montaigne och andra som skriver personliga essäer reflekterar över sina tankar och erfarenheter är det sådant som läsaren kan relatera till utgående från *sina* tankar och erfarenheter. ”At the core of the personal essay is the supposition that there is a certain unity to human experience”, konstaterar Lopate (1994, s. xxiii). Fastän den personliga essän kan vara innehållsmässigt splittrad till exempel på grund av sina associativa reflektioner hålls den ändå samman av det essäjag som framträder i texten (Good, 1988). När essäisten i sin text reflekterar över ett ämne ligger det nära till hands att det blir i någon form av inre dialog, där olika synpunkter belyser varandra. Därifrån är steget kort till att den personliga essän blir som en dialog med läsaren (Lopate, 1994). Att Montaigne i sitt förord vänder sig direkt till läsaren är symtomatiskt för hela genren. Det förtroliga förhållandet mellan essäist och läsare lyfts gång på gång fram som ett centralt kännetecken genom metaforer om essän som samtal eller dialog (Dolven, 2023). En förutsättning för relationen är att essäisten har ethos, vilket i det här fallet innebär att läsaren uppfattar att den *persona* som talar i essän är ärlig och trovärdig (Lopate, 1994). Essäisten må ta sig konstnärliga friheter med faktauppgifter, så länge som läsaren kan lita på helheten: ”The essayist implies that his representations *are* literally true *within the terms of his relationship to his reader*.” (Good, 1988, s. 13, kursiv i orig.)

Allt medan essäister varit flitiga med att ta avstånd från den positivistiska kunskapssyn som enligt deras mening dominerar i artikeln och andra former av konventionellt skrivande, har de i den personliga essän gärna odlat motsatsen: ”what one doesn’t understand, or can’t do, is as good a place as any to start investigating the borders of the self” (Lopate, 1994, s. xxvii). Essäisten i den personliga essän ser inte minst det stora i det lilla och det lilla i det stora och bjuder överlag gärna på överraskande, personliga perspektiv som ifrågasätter vedertagna sanningar (Lopate, 1994). Personliga essäer kan vara personliga genom att öppet redogöra för djupt personliga reflektioner, där det allmänmänskliga ändå överskuggar det privata. Däremot har essäister blivit kritiserade i fall där det privata helt dominerar, till exempel om de refererar till omständigheter och företeelser som endast berör dem själva och inte öppnar sig för andra läsare (Wallack, 2017).

Till skillnad från en traditionell uppfattning om den personliga essän som ett autentiskt uttryck för det subjektiva ser Emre (2023) den personliga essän i

högre grad som en produkt formad av samhället. Hennes belägg är dels den personliga essän som sedan 1920-talet fått allt större betydelse i antagningen till amerikanska universitet (”*admission essay*”), dels det sena 1900-talets uppsjö av bekännelseessäer och den kommersiella logik som gynnat sådana och som i och med internet exploaterats i en ”self-branding social media influence economy” (Emre, 2023, s. 45). För att förstå essäns funktion behöver man enligt hennes tolkning således beakta den samhälleliga efterfrågan, inte bara essäistens personliga uttrycksbehov.

Förutom indelningar som resulterar i övergripande essätyper som den lärda, den fria och den personliga essän finns det många exempel på försök att urskilja diverse underkategorier. Utgående från innehållsmässiga kriterier föreslår Good (1988, s. xii), utan anspråk på att vara heltäckande, fyra grundtyper: ”the travel essay, the moral essay, the critical essay, and the autobiographical essay”. Dessa ser han som uttryck för fyra fundamentala, essäistiska aktiviteter: ”traveling, pondering, reading and remembering”. Medan reseessän och den självbiografiska essän är gängse svenska termer för de två första typerna i Goods indelning saknar de två andra etablerade svenska benämningar.[14] *The moral essay* definieras av Chapman (1997, s. 576) som en essä där författaren försöker ”prescribe the attitudes and forms of behavior that will lead to a virtuous life and a just society”. Essätypen förknippas när det gäller genrens första sekler med en didaktisk ton, men med en bredare definition kan många senare essäer som berör existentiella och moraliska frågor inkluderas (Chapman, 1997).

Essätypen *the critical essay* är å sin sida en genre som längd- och innehållsmässigt ligger mellan mer omfattande litteraturhistoriska verk och enskilda recensioner och är ”chiefly concerned with engaging its audience in a reflective analysis of the politics of the act of reading” (Brown, 1997, s. 194). Den växte fram på 1700-talet när tidskrifter erbjöd en motsvarighet i tryckt form till den offentliga diskussionen (Ferguson, 2023). Essätypen spelade en betydande roll för framväxten av litteraturhistoria som humanistisk disciplin under 1700- och 1800-talet. Med nykritiken på 1900-talet förnyades genren, fortfarande dock med både text och läsning som teman. Den har varit en livaktig genre för behandling av litterära verk och författarskap – för att inte tala om allt som skrivits om essäistik just i form av *critical essays*. Personliga litteraturanalyser i en skolkontext ligger nära traditionen från denna essätyp.

Utgående från tesen att det framför allt är historiskt, etiskt och ontologiskt tänkande som studerande behöver för att utvecklas intellektuellt urskiljer Wallack (2017) i sin tur tre essätyper som är relaterade till olika former av tänkande. Det historiska tänkandet kan utvecklas genom arbetet med *haunted essays* där skribenten ”constructs a polymorphous presence in response to tragedies that are both contemporary and historical, both personal and collective, both private and public” (Wallack, 2017, s. 67). Att reflektera över det förflutna är en ständigt återkommande essäistisk aktivitet, och en aktivitet som

[14] Svenskans begrepp ”kritisk essä” kan motsvara *the critical essay* när det gäller litterära ämnen och en form av kritik av konst och kultur av fördjupad recensionskaraktär, men avser ofta tonen i allmänhet (jfr satirisk, allvarlig, humoristisk essä etc.).

än en gång exemplifierar öppenheten och osäkerheten som utgångspunkt – de definitiva svaren saknas. Arbete med det etiska tänkandet kopplar hon till det hon benämner *reading essays* där essäisten går i dialog med texter i stället för det förflutna. Att tolka verbala, visuella och performativa texter innefattar enligt Wallack (2017, s. 122) en etisk dimension: ”Essayists teach us that any kind of text, when read closely, will ask us to reconsider our most deeply held convictions.” Den tredje essätypen, vilken hon förknippar med ontologiskt tänkande, väljer hon att kalla *awakening essays*. Med beteckningen vill Wallack (2017, s. 174) markera att det inte bara handlar om att skribentens reflektion leder till en insikt i största allmänhet utan att den bidrar till att jaget förändras:

> Awakening essays mark, in time and space, a moment or series of moments when something in the writer that was dormant becomes active; something inaudible to him or her speaks; something that was invisible comes into view; and/or something that was insentient becomes animate and active.

För alla tre typer bidrar essäns estetiska form på ett viktigt sätt till genomslagskraften, enligt Wallack (2017).

Andra exempel på indelningar av hela essäfältet är den Klaus (1982) gör utgående från släktskap med epik, lyrik och dramatik och som resulterar i fyra typer: essän som *argument*, *story*, *meditation* och *play*, där de två förstnämnda kopplas till epiken. Askeland med flera (2021, s. 15) talar om ”det personlege essayet, sakessayet, det vitskaplege essayet og det populærvitskaplege essayet” som ”nokre hovudkategoriar av tradisjonelt slag”.

En essätyp med en lång historia som fått ett uppsving tack vare den ökande ekologiska medvetenheten och ekokritiken är naturessän, eller den ännu mer nischade djuressän (Bugliani, 2022; D. Miller, 2023; Schröder, 2019). Naturessän kan också tjäna som exempel på hur man utgående från ämne eller stil kan ringa in en specialiserad essätyp. En rad andra essätyper kan nämnas, utan att listan på långt när blir uttömmande: den religiösa, den historiska, den filosofiska, den sociologiska, den medicinska, den satiriska, den humoristiska och den polemiska essän (jfr Chevalier, 1997).

Sammanfattningsvis finns det ett otal essätyper som beskrivits i litteraturen om essän, från stora grupper som den personliga essän till nischade som den satiriska essän. Någon allmänt använd standardmodell där alla upptänkliga essätyper är samlade och systematiserade föreligger däremot inte, i och med att indelningar som utgår från essäernas innehåll ger ett annat utfall än de som till exempel betonar formen. Lika svårt som det är att definiera essägenren i stort är det att beskriva olika essätyper på ett uttömmande sätt. Det som en översikt över genren med fokus på olika essätyper ändå bidrar med är att belysa den stora variationen inom genren och de många olika möjligheter som genren kan erbjuda. När det sedan kommer till essän i en skolkontext gäller samma sak: mer relevant än frågan om vilka specifika essätyper som används var och hur är att generella karakteristika för essän kan återfinnas i många olika typer av skrivande. Därmed förskjuts fokus från essän som genre till det essäistiska i bredare bemärkelse, något som följande avsnitt behandlar.

3.5 Det essäistiska

Det mesta av det som hittills anförts om essän som genre har bäring på den fortsatta diskussionen i detta avsnitt om det essäistiska. På gott och ont kommer tyngdpunkten i framställningen att ligga på övergripande aspekter, med färre kopplingar till genrespecifika formelement. Nackdelen är att det i lägre utsträckning finns en förbindelse med konkreta essäer, men den stora fördelen är att tillämpningsområdet blir bredare än det som ett genreperspektiv med fokus på form kan erbjuda. I en skolkontext betyder ett perspektivskifte till det essäistiska att diskussionen kan röra sig över ett betydligt större område än om den avgränsas till essän som (skol)genre. Det finns även gott om karakteriseringar av essän som genre som är så pass allmänt hållna att steget är kort till det essäistiska, exempelvis Huxleys (1960) beskrivning av essän som en litteraturform mellan tre poler, den personliga och självbiografiska, den objektiva och konkreta och den abstrakta och universella.

Genomgången av olika essädefinitioner, essäkarakteriseringar och essätyper åskådliggör den ansenliga variationen inom essän som genre, oberoende av om man ser på den historiska utvecklingen eller behandlar samtida uttrycksformer. De texter som uppfyller ett flertal essäkriterier – exempelvis enligt de i avsnitt 3.1 anförda listorna av Haas (1969), Borup Jensen (2000a) och Müller (2017) – kan benämnas prototypiska essäer (Askeland m.fl., 2021). Men många av de texter som allmänt identifieras som essäer är inte prototypiska i den bemärkelsen, och det har i alla tider varit en utmaning att kunna motivera varför två texter med bara enstaka gemensamma nämnare icke desto mindre båda två kan vara essäer (Müller, 2017). Avsaknaden av entydiga kriterier för vad som behöver uppfyllas för att en text ska räknas som essä talar således för att ”det ikkje finst ein essayistisk essens som eksisterer uavhengig av tid og stad” (Askeland m.fl., 2021, s. 10). En alternativ infallsvinkel på dilemmat ger Heilker (2006) genom att betona att beskrivningarna av det karakteristiska för genren behöver formuleras som möjligheter i stället för krav, i synnerhet i en undervisningskontext där studerande själva ska skriva essäer. Den omfattande lista över genrekarakteristika som Heilker (2006, s. 193) formulerar med den utgångspunkten inleds på följande sätt:

- The essay may offer multiple perspectives on its subject, weigh alternative (even contradictory) points of view, broaden rather than narrow one’s vision.
- The essay may be skeptical (if not subversive) of conventional wisdom about its subject.
- The essay may problematize or complicate its subject rather than simplifying it.
- The essay may be exploratory, going beyond the already known.

Hans sammanlagt tretton punkter uppvisar stora innehållsmässiga likheter med andra sammanställningar över kännetecken för essän, med den väsentliga skillnaden att de inte slår fast vad en essä *är* eller *bör vara* utan vad den *kan vara*.

Distinktionen mellan de båda perspektiven är långt mer än bara en nyansskillnad och leder in mot en diskussion om det essäistiska.

I grund och botten är utmaningen med att definiera och karakterisera essän som genre ett utslag av ett generellt problem som har med det litterära genrebegreppet att göra. Tanken på att vissa nödvändiga element måste finnas med för att en text ska kunna kategoriseras till en bestämd genre har länge levt med i litteraturhistorien, men Fowler (1982, s. 39) avvisar med emfas tillvägagångssättet: ”No formal genres could usefully be distinguished in such a way”. Om något, mot förmodan, faktiskt finns representerat i varenda text i en hel genre ligger det gemensamma enligt Fowlers synsätt i så fall på en så allmän nivå att det är närapå substanslöst och därmed föga användbart. Och omvänt: det går alltid att hitta egenskaper som är gemensamma för två texter, utan att texterna för den skull behöver höra till samma genre (Todorov, 1976). Att begränsa sig till en subgenre – till exempel reseessän i stället för essän i stort – löser vissa problem och kan möjliggöra något konkretare kriterier, men Fowler (1982) hävdar att fastän man försöker ringa in små subgenrer kommer det alltid att finnas undantag, det vill säga texter som intuitivt inkluderas i genren utan att uppfylla alla uppställda kriterier.

Fowlers (1982) konstruktiva lösning på problemet är att ta hjälp av Wittgensteins begrepp *familjelikhet*. I korthet går det ut på att jämföra med släktskapsrelationer. I en släkt delar många individer egenskaper med andra, utan att det behöver finns någon egenskap som är gemensam för exakt alla. Fowler (1982, s. 41) förstår förhållandet mellan enskilda texter och den genre de kategoriseras till utgående från en sådan familjelikhet: ”Representatives of a genre may then be regarded as making up a family whose septs and individual members are related in various ways, without necessarily having any single feature shared in common by all.” En av de fördelar Fowler (1982) ser med beskrivningen är att den även kan fånga den historiska utvecklingen. Litterära genrer handlar inte bara om fasta mönster som reproduceras, utan i hög grad om förnyelse och experiment. Att ”lära sig” en genre innebär att stegvis internalisera olika konventioner: ”Acquisition of generic competence appears to be a complicated and lengthy process. As with language acquirement, it is never complete.” (Fowler, 1982, s. 45). Fastän Fowler (1982) håller sig inom en litteraturvetenskaplig diskurs i sitt förhållningssätt till genrebegreppet är det på denna punkt lätt att dra paralleller till C. R. Miller (1984) och hennes sociokulturella förståelse av genre som en social process; för båda är funktionen mer relevant än formen.

Men så länge man diskuterar essän i termer av genre tenderar betoningen att ligga på formen. För att fånga mer av funktionen introducerar Fowler (1982, s. 106) begreppet *mode*, som på svenska översatts till modus. Ett första steg för att illustrera skillnaden mellan å ena sidan genre eller form (hos Fowler: *kind*) och å andra sidan modus är att de förra uttrycks som substantiv och den senare som adjektiv. ”Epik” och ”lyrik” betecknar genrer, medan ”episk” och ”lyrisk” markerar motsvarande modus. Poängen med distinktionen mellan genre/form och modus är att modus således inte i första hand säger något om den yttre formen,

utan har fokus på funktionen. Det lyriska kan som exempel komma till uttryck i såväl en lyrisk novell som en lyrisk komedi.

När det gäller essän som form och det essäistiska som modus har resonemanget förts vidare av de Obaldia (1995) som redan i sin boktitel *The essayistic spirit* introducerar en till term för det Fowler (1982) benämner modus. Medan Fowler (1982) utgår från det traditionella genrebegreppet för att sedan ta steget över till modus tänker sig de Obaldia (1995, s. 22–23), med stöd i tysk essäteori, i stället det omvända, det vill säga att modus kan *föregå* genre: ”[T]he essay is from the start nothing other than the embodiment or extrapolation of the essayistic.” Med det perspektivet framstår enligt de Obaldia (1995) svårigheterna med att definiera essän som genre som fullt naturliga – det essäistiska kan ta vitt skilda uttryck, något som manifesteras i den uppsjö av olika essätyper som kan anföras, och vidare i likheter med andra litterära genrer som roman, brev och självbiografi. ”[W]hile the genre of the essay can interact in tension with essayistic modalities, the essayistic itself can overlap with other genres and practices”, skriver Rulo (2022, s. 199). Det essäistiska som modus kan förstås som ”ett slags impuls, en inspiration eller en *spirit*, som kan dyka upp lite varstans i det litterära landskapet” (Melberg, 2013, s. 7 kursiv i orig.). Med de Obaldias (1995, s. 22) formulering är det därmed ”the act of essaying” som är essensen i essän som genre.

Montaignes skrivande illustrerar på ett slående sätt de Obaldias (1995) distinktion mellan essän och det essäistiska. Montaignes ambition var inte att skapa en ny genre och ställa upp genreregler för efterföljare att hålla sig till. Tvärtom bejakade han formlösheten – i den bemärkelsen att han medvetet valde bort gängse retoriska former – helt inriktad på ett annat mål, ”an unrepressed thinking-writing, a spontaneous flow of subjective responses around an object” (Good, 1988, s. 31). Ett anmärkningsvärt utslag av Montaignes ointresse för formen är att han inte namngav den genre han skrev i, annat än genom boktiteln *Essäer*. I och med detta betonas även essän som metodologisk princip framför bara litterär form (de Obaldia, 1995). Eldelin (2018) påpekar att på franska och engelska används ”essayer” respektive ”essay” som verb, vilket bidrar till att det på de språken är lättare att benämna den essäistiska handling som subjektet utför. Hos Montaigne har ordet essä ”använts i vidare mening med avseende på olika slags undersökningar, försök, prövningar, tankemässiga vägningar och utforskningar” (Eldelin, 2018, s. 29). På samma gång kan hans essäer även ses som bara en begränsad tillämpning av det essäistiska. ”Montaigne illustrated only one very small subset of possibilities for this kind of writing”, konstaterar Wampole (2014, s. 96).

Fastän Fowlers och de Obaldias identifiering av det essäistiska som modus i flera avseenden underlättar en granskning av en viss sorts skrivande kvarstår grundläggande utmaningar. Det är vanskligt att definiera essän som genre, men de Obaldia (1995) har kritiserats för att det även förblir oklart exakt hur det essäistiska ska definieras och beskrivas (Erickson, 2004). En annan invändning mot de Obaldias beskrivning av det essäistiska som något som funnits med sedan Montaignes dagar är att det i så fall kan implicera att det essäistiska är något en

gång för alla givet (Erickson, 2004). Utan att det föreligger något litteraturvetenskapligt svar på vad som kan eller bör inbegripas i begrepp som svenskans ”det essäistiska” (och det rätt sällan använda ”essäism”), engelskans ”essayistic”, ”essayism” och ”essayification” och tyskans ”essayistisch” och ”Essayismus” har de använts för att fånga aspekter av det essäistiska modus de Obaldia (1995) talar om. Avsikten med den fortsatta framställningen i detta avsnitt är att dels ta fasta på centrala aspekter som berörts i diskussionen om det essäistiska, dels lyfta fram sådana inslag som har särskild relevans med tanke på avhandlingens intresse för skrivande i en undervisningskontext (och det oberoende av om detta skrivande explicit omtalas som essäistiskt eller inte, eller förknippas med essän som genre).

Två essäer som på många sätt har präglat modern essäteori och därmed diskussionen om det essäistiska är Georg Lukács ”Über Wesen und Form des Essays” – som fungerar som förord till essäsamlingen *Die Seele und die Formen* (1911) – och Theodor W. Adornos ”Der Essay als Form”, första gången utgiven 1958.[15] Den tyska essän utvecklades betydligt senare än den franska och engelska och med svag koppling till vetenskap och filosofi. I stället var konst (i bred bemärkelse) ett framträdande ämnesområde för tyska essäister (Good, 1988). När Lukács (1911), i likhet med många före och efter honom, letar efter ett svar på frågan vad en essä är försöker han ringa in essän som en självständig litteraturform, en konstform i sin egen rätt i förhållande till diktning och kritik. Han hävdar att essän inte skapar något nytt ur tomma intet utan endast ordnar det som redan finns på nytt – något som essäteoretiker i hans efterföljd tagit som intäkt för essäns grundläggande dialogiska och intertextuella natur, exempelvis Linneberg (1992, s. 19) som till och med i definitionen av genren inkluderar att ”essayet er variasjonar over det som alt på førehand er forma av kulturen”. För att kunna uttrycka essensen av det redan existerande är essän därmed, enligt Lukács (1911), bunden att säga ”sanningen” om det.[16] Han jämför med den sanning som ett målat porträtt ger när det får åskådaren att känna att den avbildade personen verkligen var sådan som linjerna och färgerna på tavlan visar. Essäns genomslag hänger på liknande sätt samman med styrkan i det konstnärliga uttrycket: ”The essay has to create from within itself all the preconditions for the effectiveness and validity of its vision.” (Lukács, 1974, s. 11)

Utgående från att kontexten är essäer om konst saknas enligt Lukács (1911) externa, objektiva kriterier för liv och sanning. Varje essä skapar sin egen värld och två essäer kan därför inte motsäga varandra, de skapar bara olika visioner. Essän som en i grunden skeptisk litteraturform kommer således till uttryck hos Lukács (jfr Heilker, 1996). Det är även i strävan efter sanningen som essäisten

[15] Vid citat nedan används (med något undantag) den engelska översättningen från 1974 av Lukács (1911). Adornos essä finns publicerad på svenska och citeras som Adorno (2013).

[16] Ordet ”sanning” är i den tyska text i Lukács (1911, s. 23) markerat med citattecken: ”muß er immer ’die Wahrheit’ über sie aussprechen”.

kommer nå det han inte ens sökte, nämligen livet (Lukács, 1911).[17] Lukács ser på detta sätt essän som en konstform, ”an autonomous and integral giving-of-form [ty. *Gestaltung*] to an autonomous and complete life” (Lukács, 1974, s. 18, med tillägg från Lukács (1911) s. 39). På samma gång markerar han även skiljelinjen mellan essän och konsten, essän ”faces life with the same gesture as the work of art, but only the gesture, the sovereignty of its attitude is the same; otherwise there is no correspondence between them” (Lukács, 1974, s. 18). Han betonar essäns processuella karaktär som viktigare än slutprodukten (jfr Good, 1988, om essän som estetisk kunskap).

Den epistemologiska skepticism som kännetecknar redan Montaignes essäer och som Lukács (1911) ansluter sig till når på många sätt sin kulmen i Adornos (2013, s. 342) proklamerande av kätteriet som ”essäns innersta formlag”. Adorno (2013, s. 337) betraktar essän som ”den kritiska formen par excellence” och betonar dess potential som redskap för systemkritik. Därigenom ställer han även så höga krav på essän att ytterst få verkliga essäer kan leva upp till dem (Melberg, 2013). Medan Lukács (1911) mest uppehåller sig vid essän i förhållande till konst och kritik är Adorno (1958) framför allt upptagen av essäns position mellan konst och vetenskap (Stuckey-French, 2020) – och medan Lukács (1911) argumenterar för essän som en konstform framhåller Adorno (1958) å sin sida att essän varken är vetenskap eller konst, den är, med Melbergs (2013, s. 319) ord, för Adorno ”snarare ett kritiskt modus, som spelar med det bästa från vetenskap och konst men överskrider båda”. Adornos systemkritiska tänkande innefattar en misstro mot vetenskapens förmåga att med sina metoder fånga verkligheten, i motsats till essäns potential. ”Av tänkandets alla tillvägagångssätt är det nästan bara i essän ett tvivel på metodens obetingade rätt realiseras”, skriver Adorno (2013, s. 328). För essän talar att den inte utger sig för att erbjuda allmängiltiga svar och inte eftersträvar ”någon sluten, deduktiv eller induktiv uppbyggnad” (Adorno, 2013, s. 329). Genom att ta fasta på ”[d]en rent individuella erfarenheten” ämnar essän ”inte leta upp och destillera fram det eviga ur det förgängliga, utan snarare föreviga det förgängliga” (Adorno, 2013, s. 329–330). Att essän avvisar vetenskapens anspråk på förklaringsmonopol får även formmässiga konsekvenser: ”Eftersom verkligheten är uppbruten tänker den [essän] i brott, och finner sin enhet genom brotten som sådana, inte genom att släta över dem.” (Adorno, 2013, s. 335) Essän är inte ologisk, den följer bara sin egen, inre logik i stället för att anpassa sig till vetenskapliga paradigm.

Hos Lukács (1911) och – i ännu högre grad – hos Adorno (1958) är steget långt till konkreta essäer, de rör sig båda på ett plan där man snarare kan tala om ett essäistiskt förhållningssätt med ett ospecificerat tillämpningsområde än en litteraturintern genrefråga. Begreppet ”det essäistiska” kan avse allt från ett etiskt förhållningssätt till en livsform (Askeland m.fl., 2021). Men samtidigt kan

[17] Den engelska översättningen i Lukács (1974) motsvarar här inte den tyska ordalydelsen hos Lukács (1911, s. 26): ”[...] so wird der Essayist, der die Wahrheit wirklich zu suchen imstande ist, am Ende seines Weges das nicht gesuchte Ziel erreichen, das Leben.”

det essäistiska förhållningssättet komma till direkt uttryck i skrivande, som i ett citat av Max Bense från 1948 som Adorno (2013, s. 336) anför:

> Essäistiskt skriver den som författar experimenterande; den som med andra ord vrider och vänder på sitt objekt, frågar ut det, känner på det, prövar och reflekterar igenom; den som går lös på det från olika håll och för sin inre blick samlar vad han ser, och ger ord åt det som objektet låter se under de genom skrivandet uppnådda betingelserna.

Att idén om det essäistiska som modus kan tillämpas bredare än bara på essän som genre visas av Zambito (2024). Han identifierar i Wittgensteins filosofiska skrifter det som han på engelska benämner ”essayism” och definierar som ”a style of thinking that is marked by openness, perspectivism, and self-awareness” (Zambito, 2024, s. 91). Hos Wittgenstein återfinner Zambito (2024, s. 90) flera av dessa essäistiska drag, vilka han sammanfattar i fyra punkter:

> (a) essayism does not claim access to primal knowledge or an absolute starting point of thought, but typically reacts to given ideas; (b) it is systematic insofar as it is concerned with words, things, and events in systemic contexts rather than in isolation; (c) it is anti-systematic insofar as it neither accepts the given conceptual system nor strives for an ultimate system in which all things are in their place and all problems ultimately solved; (d) it is aware of, and emphasizes, the mediatedness of its objects and warns of any equation of the conceptual ordering with the order of reality.

Punkterna ligger helt i linje med det kritiska synsätt som Adorno (1958) företräder. I avvisandet av statiska och entydiga svar uppfattar Zambito att essäismen har en utopisk dimension, som en strävan efter något bortom status quo. Förutom till Adorno (1958) anknyter han till den sammanlänkning av det estetiska och etiska som karakteriserar den essäism som kommer till uttryck i Robert Musils ofullbordade roman *Mannen utan egenskaper*. Zambito (2024, s. 97) karakteriserar den livshållning som denna musilska essäism företräder på följande sätt: ”It implies the demand not only to think or write, but to live essayistically; to take a holistic attitude towards the world and at the same time to be open for other systems, other modes of thinking, speaking, and living.” Det essäistiska som livshållning är därmed inte knutet endast till essän som genre utan har en betydligt bredare tillämpning. Aubry-Morici (2022, s. 101) hävdar att ”essayism is a major element in early twenty-first century literature closely related to the increasingly popular literary trend toward the production of hybrid texts since 2000”.

En som förordar att idén om det essäistiska tillämpas på ett område utanför litteraturen är Isenberg (2006, s. 99) som konstaterar att ”[e]ssäismen uttrycker den mest fundamentala formen av kritik – den som oavlåtligen föreställer sig att tingens ordning också hade kunnat (men inte nödvändigtvis bort) vara en annan”. Han ser ett flertal paralleller mellan essäismen och sociologins förhållningssätt, mot bakgrund av sociologins framväxt som ”*vetenskapen om moderniteten*” i en komplex tid (2006, s. 88, kursiv i orig.). ”[G]rundförutsättningen för sociologin liksom för romanen och för essäistiken” var enligt Isenberg (2006, s. 92, kursiv i orig.) ”*att man alltid kan se saker och ting också på ett annat sätt*”. Det handlar om att ur en mängd olika synvinklar pröva rimligheten och giltigheten i

olika svar, ifrågasätta själva frågan, att visa snarare än bevisa och ge utrymme för många röster (jfr Ulmer, 2016). Med hänvisning till Musil återfinner Isenberg (2006, s. 98, kursiv i orig.) essäismen ”mellan vetenskapen och konsten, mellan det objektiva och det subjektiva” och talar med Asplunds (1966) term om ”förståelseakter” som ”förutsätter en inledande brist på orientering och stannar vid att de *skulle kunna vara sanna*”.

Teoretiserandet av essäism och det essäistiska kan således föras fristående från essän som genre, samtidigt som det hela tiden är lätt att föra tillbaka diskussionen till förutsättningen för genren redan hos Montaigne. ”[W]hen we speak of ’essayification,’ we must include the multitude of writings in which an ’I’ seeks to make sense of the world using both narrative and personal reflection as tools”, skriver Aubry-Morici (2022, s. 106). Det dynamiska samspelet mellan essäisten och omvärlden har en nyckelposition även för Heilker (1996, s. 169) som framhåller att en grundläggande orsak till svårigheterna med att definiera och klassificera essän är att man utgått från att essän är ett objekt, medan essän enligt honom i första hand bör förstås som en aktivitet: ”the essay is kineticism incarnate – the embodiment of perpetual mobility, motion, and movement”. Han anför en lång rad exempel på metaforer som använts för att tala om essän som aktivitet i form av en rörelse, som en vandring, en resa, en upptäcktsfärd och så vidare. Det kan gälla essäjagets handgripliga förflyttning i tid och rum, men även på ett allmännare plan handla om den av essäistiken särskilt omhuldade fria tankens rörelse mellan subjekt och objekt. Utgående från idén om den gränsöverskridande, intellektuella rörelsen som essäns kärna formulerar Heilker (1996, s. 181) följande definition som snarare motsvarar det essäistiska som modus än essän som genre:

> [T]he essay can be defined as a transgressive symbolic action, one in which freedom of thought is manifested as freedom of movement, in which intellectual freedom is manifested as the ability to move freely, and in which independent thinking is manifested as the willful transgression of ideological boundaries and borders.

Eftersom varken tanken eller språket är objekt som låter sig tämjas, utan aktiviteter – och oförutsägbara sådana – är det enligt Heilker följdriktigt att diskurser som essän, som på motsvarande sätt är i ständig rörelse, fyller en viktig funktion. Han anknyter till Platons misstro mot skriften och ställningstagande för den muntliga dialogen som den enda vägen till sanning. I essän ser Heilker (1996, s. 183) en diskurs som motbevisar Platons nedvärdering av skriften: ”In the act of essaying, we write in a perpetual movement toward wisdom and understanding”.

3.6 Essän och det essäistiska i samspel med skrivdidaktik

Fastän avhandlingen berör essän i skrivundervisningen är det viktigt att konstatera att essän har lyfts fram som ett ideal även i bredare utbildningssammanhang. Den amerikanske 1800-talsfilosofen Ralph Waldo Emerson efterlyste en utbildning som återspeglade essäns kvaliteter och därigenom fostrade till

”spontaneity, accessibility, self-reflexivity, and a search and rhetoric for truth” (Kirklighter, 2002, s. 52). Emersons tankar om utbildning kom att påverka exempelvis Dewey och hans pedagogiska tänkande (Kirklighter, 2002). Ett liknande helhetsperspektiv som Emerson har Wallack (2017, s. 15) när hon argumenterar för att essän är den genre som bäst förkroppsligar ”a liberal arts education’s concerns, values, and habits of mind”. Därför vore det enligt henne till fördel att ha essän som pedagogisk riktlinje: ”Rather than moving the essay toward the curriculum, we need to move the curriculum toward the essay.” (Wallack, 2017, s. 15) Om lärare bygger sin skrivundervisning på en fördjupad förståelse av essäns unika kvaliteter, hävdar Wallack (2017, s. 59) att essän ”grounds a curriculum that teaches our students to be public thinkers, people who can voice and reflect on their ideas, assumptions, and values on a range of issues.” Med ökande krav på både ämnesspecifikt skrivande och skrivande över ämnesgränserna i skolan ser Wallack (2017) essän som en flexibel form som är användbar för många syften.

När det gäller skrivundervisningen är det befogat att än en gång påminna om den terminologiska förvirring som råder i fråga om essän och dess plats i skolskrivandet. Å ena sidan har studerande på gymnasiet genom åren skrivit en mängd texter som benämnts ”essäer”, exempelvis i provgenrerna essäprov och essäsvar i studentexamen. Ibland motsvarar dessa texter essägenren som den beskrivs med en litteraturvetenskaplig utgångspunkt, ibland inte. Å andra sidan har det även skrivits många texter som inte kallats essäer, men som till sin funktion ändå ligger nära det som i denna avhandling benämns det essäistiska.

Med tanke på den bristande transparensen i termanvändningen i skolkontexten är det inte förvånande att lärare, läromedelsförfattare, skrivforskare och andra som intresserar sig för skrivandet i skolan även kan sätta in högst skiftande innebörder i termen essä. Till exempel kan det vara vanskligt att veta när termen används som benämning på en skolsk genre och när det tvärtom är en mer generell, allmänlitterär betydelse som avses. Det finns således anledning till försiktighet när man vill redogöra för vad som sagts om essän i en skolkontext. Särskilt utmanande är det med engelskspråkig litteratur där benämningar som ”essay writing” kan avse många olika sorters skrivande (Wallack, 2017). Men det finns även litteratur som med olika argument explicit talar för att essän och det essäistiska skrivandet fyller en värdefull funktion i skolan, vissa med en tydlig förankring i essäteori, andra mer inriktade på praktisk tillämpning. Framställningarna påverkas även av vilken målgrupp argumentationen för (och ibland mot) essän riktar sig till, exempelvis (skriv)forskare, litteraturvetare, lärarutbildare, lärare, universitetsstuderande eller gymnasiestuderande. Det finns även läromedel som helt och hållet inriktar sig på genren, dock inte på svenska (se t.ex. Borup Jensen, 2000a; Langdahl, 2014; Therkildsen, 2008). En beaktansvärd dimension som inte kommer beröras annat än i förbigående nedan är den didaktiska litteratur som tar upp läsning av och arbete med publicerade essäer. Många har betonat vikten av att läsa andras essäer för att kunna skriva egna, och att lärare själva behöver läsa essäer för att utveckla användningen av essän i undervisningen (t.ex. Askeland m.fl., 2021; Haefner, 1992; Wallack,

2017). Bloom (1999) hävdar att den allmänna uppfattningen om genren i USA i hög grad påverkas av det essäurval som förstaårsstuderande på universitet möter i antologier för skrivkurser (”freshman composition courses”) (jfr Rulo, 2022).

I diskussionen om essäns roll i skrivundervisning framhålls essän mestadels som ett medel för att uppnå andra mål. Stuckey-French (2011, s. 193) påpekar att många andra litterära genrer använts i varierande kontexter i skola och samhälle, medan essäer i universitetsutbildningen begränsats till att i första hand fungerat som ”models used to teach nineteen-year-olds how to write”. En beskrivning av vilka mål som essän kan användas för att uppnå återfinns exempelvis hos Wallack (2017, s. 4):

> Essay writing over time and across disciplines teaches students to:
> - modulate self-expression and social commentary
> - situate themselves historically, intellectually, and culturally
> - engage rigorously and ethically with ideas, data, and texts by others
> - reflect on and revise their ideas, values, and sense of self
> - develop discursive, aesthetic, and rhetorical awareness
> - document shifts in their thinking, commitments, and modes of expression

Listan omfattar ett flertal olika aspekter, vilka kan förekomma i läroplanstext om mål för L1-undervisning, inklusive skrivundervisning. Däremot ger listformatet inte utrymme för motiveringar för exakt vad det är som gör essän särskilt lämpad i sammanhanget (och tar inte ställning till hur arbete med andra genrer kan bidra till en mångsidig skrivutveckling). Argument för essän som medel i skrivundervisningen kan dessutom ha olika inriktningar. Genren kan dels användas som ett medel för allmän skrivträning (både för skolska och allmänna syften), dels som ett medel för att utveckla exempelvis kritiskt tänkande, det vill säga sådant som kan innefattas i det essäistiska (t.ex. Rulo, 2022). Flothow och Oppolzer (2017, s. x, kursiv i orig.) konstaterar att en möjlig orsak till att essän länge behandlats styvmoderligt i litteraturvetenskapen är att genrens status varit låg på grund av att den förknippats med just skrivundervisning: ”Through the use of the essay, students are taught *good writing*, rather than to write *good essays*.” Enligt dem har den undervisningen ofta haft ett snävt lingvistiskt perspektiv – med fokus på sådant som ordval, meningsbyggnad och styckeindelning – och även inriktat sig på vetenskapligt skrivande och informationsförmedling. Utgående från den beskrivningen torde en sådan undervisning inte lyfta fram dimensioner som tangerar det mer essäistiska.

Om essän däremot framställs som mål snarare än medel i skrivundervisningen innebär det tillspetsat uttryckt att målet är att de studerande ska författa essäer i rollen som essäister, något som snarare kan vara relevant i renodlade författarutbildningar och dylikt men endast mer sällan i gymnasiesammanhang. Men om essän används som ett medel för examination i skolan blir det på samma gång fråga om ett mål för de studerande att lära sig skriva denna skolska genre (se t.ex. Thies m.fl., 2012).

Ett illustrativt exempel på argumentation om essäns plats inom utbildningsväsendet står Gibbs (1992, s. 18) för när han under den provokativa rubriken ”Down with essays!” går till ett polemiskt frontalangrepp mot ”the student essay” på universitetsnivå. Hans kategoriska slutsats är talande: ”A total moratorium on the use of essays would be one of the simplest ways of improving the quality of students’ writing and learning” (Gibbs, 1992, s. 19). Det Gibbs vänder sig mot är inte essän som litterär genre utan ett typiskt skolskt skrivande (i det här fallet på akademisk nivå) utan koppling till det skrivande som behövs utanför utbildningskontexten och där texten har läraren – som dessutom vet mer än skribenten – som enda mottagare (jfr Togeby, 2015). Gibbs (1992, s. 18) beskriver ett essäskrivande långt från Montaignes explorativa reflektioner: ”The primary goal is to obscure ignorance – to make as much as possible from as little as possible and to give an impression of knowledge where none exists”. Gibbs vänder sig med emfas mot en skolgenre där den yttre formen inte på något sätt stöder lärande och hans debattinlägg rör instrumentellt, skolskt skrivande generellt sett och har därmed begränsad relevans för en diskussion om vilken funktion essän och det essäistiska kan ha i skrivundervisningen (jfr Berge, 1988; Kronholm-Cederberg, 2005).

Raka motsatsen till Gibbs (1992) avvisande ståndpunkt återfinns hos Badley (2010, s. 107) som i stället hyllar essän för de möjligheter den ger studerande:

> Essays should be valued because they allow us, flexibly and variously, to be analytical, autobiographical, connective, constative, descriptive, dialogic, interpretative, meditative, performative, reflective, and speculative according to our critical purposes.

Badley (2010, s. 105) anlägger, till skillnad från Gibbs (1992), ett processperspektiv på essän genom att se ”the process of essaying, as a way of learning through critical reflection on our personal beliefs, experiences, reading, research, stances and values”. Badley anknyter uttryckligen till Montaignes utforskande, självprövande skrivande. Med hänvisning till Austins teori om talhandlingar betraktar han vidare det att skriva essä som både en konstaterande och performativ handling: ”The paradox of essaying, of all writing, lies in the tension between the constative claim to state what *is* the case and the performative act of organising and using the words to shape that claim” (Badley, 2010, s. 106, kursiv i orig.). Medan de skrivuppgifter som Gibbs (1992) vänder sig mot företrädesvis är texter där skribenten levererar ett slutgiltigt svar (utgående från sin kunskap) betonar Badley (2010) att det i essän inte handlar om att ha sista ordet utan att försöka nå förståelse, bland annat genom kritisk reflektion och genom att dekonstruera och rekonstruera tidigare kunskap.

Förutom att essän erbjuder en flexibel form för reflektion över vad vi vet identifierar Badley (2010, s. 110) även en metadimension: ”[E]ssaying as refracting allows us to value ourselves as reviewers and critics of what we write and of what others have written.” Som en modern variant av Montaignes projekt länkar det essäistiska skrivandet enligt Badley (2010) samman sökande efter kunskap och strävan efter självkännedom. Vi behöver en medvetenhet om att när vi skriver gör vi det alltid ur ett visst perspektiv – och att det samtidigt finns flera

andra, möjliga perspektiv. I stället för att se texten som någon form av slutlig representation av verkligheten förordar Badley (2010, s. 110) en syn på essän både som ”a personal act of discovery” och som ”a textual attempt to understand a problem, however partially or provisionally” (jfr Good, 1988).

Badley (2010, s. 110) uppehåller sig genomgående vid den funktion essän kan ha och tillämpar därvid en förhållandevis bred definition av genren, vilken motsvarar de Obaldias (1995) tankar om det essäistiska: ”The essay here becomes, in effect, ’any textual construction’ that demonstrates the value of writing as a mode of inquiry, a mode which is both potentially fruitful and, yet, always contestable.” Badley (2010) argumenterar även för att essän uppfattad på detta sätt förkroppsligar flera humanistiska värden, som ett undersökande angreppssätt, frihet och rättvisa i sökandet efter nya möjligheter, strävan efter personlig utveckling och ett dialogiskt förhållningssätt. I stället för att mekaniskt reproducera kunskap för att visa upp den för läraren – som det av Gibbs (1992) kritiserade skolska skrivandet gör – talar Badley (2010, s. 113) för essäskrivandets betydelse för skribenten själv:

> The essay as a process should help us word our understanding of the world using ideas and words we have learnt in dialogue with others in the classroom, in the discipline and in the wider interpretive community.

Badley (2010) är långt ifrån ensam om att med svepande karakteriseringar prisa genren för de möjligheter den erbjuder som uttrycksform för humanistiska värden. Anderson (1988, s. 303) kallar essän ”fundamentally democratic” och hävdar att den har en emancipatorisk styrka, Good (1988, s. 186) talar likaså om essän som ”a democratic form, open to anyone who can see clearly and think independently” och att essän därför är ”vital to our educational, cultural, and political health”. Heilker (2006) anför en lång rad citat i samma anda av olika essäkännare som betonar essäns och essäistens frihet och essän som ett vapen mot normer och fasta, retoriska strukturer. Haefner (1992, s. 131) ifrågasätter dock den oreserverade slutsatsen att den personliga essän på dessa grunder förtjänar den särställning den fått inom högre utbildning i USA: ”[T]here is no evidence that using personal essays as expressive discourse does promote a spirit of democracy or egalitarianism in the writing or literature classroom.” Han skönjer en dold agenda, att det i grund och botten handlar om att den personliga essän gynnats för att den är ett uttryck för ”individualism, and, concomitantly, the ideology of American democracy” (Haefner, 1992, s. 127). Essän har de facto i vissa sammanhang till och med använts i rent diskriminerande syfte. För att minska andelen judiska studenter införde Harvard på 1920-talet en personlig essä vid antagningsprocessen (Emre, 2023). Baktanken var att judiska sökande inte förväntades ge uttryck för den individualism och självhävdelse som premierades i urvalet till universitetsstudier (jfr Webers klassiska beskrivning av den protestantiska arbetsetiken).

I stället för att tillskriva essän en inneboende, demokratisk kraft ser Haefner genren som en kulturell produkt, något som han menar gör det angeläget att undersöka hur den formats i samspel med det omgivande samhället. Rötterna till den personliga essäns starka ställning i skolan urskiljer Haefner (1992, s. 130) i

det han benämner ”expressionistic rhetoric” i läroböcker från tidigt 1900-tal som sedan förstärktes av Deweys progressiva pedagogik med fokus på individuell utveckling. Det sena 1900-talets engagerade argumentation för den personliga essäns plats i skolan uppfattar Haefner (1992) därför som en reaktion mot skrivdidaktiska förändringar där fokus på slutprodukt ersatts med ett intresse för skrivprocessen. I striden om utformningen av skrivundervisningen byggde essäns försvarare, enligt Haefner (1992, s. 131), på ”the myth of writing as individualistic expression”.

Det är ändå viktigt att påpeka att kritiken som Haefner (1992) anför riktar sig mot vissa argument för den personliga essäns plats i undervisningen, inte mot att essän används i skola och på universitet. Ett minimikrav han dock ställer är en tydlig definition av vad ”demokratisk” innebär ifall essän kopplas till någon form av demokratifostran, och överlag ett synliggörande av de bakomliggande, ideologiska motiven. Viktigast är enligt honom att det finns pedagogiska och inte bara ideologiska argument för essän. Hans eget förslag är att i mindre utsträckning betona essän som en individuell, expressiv uttrycksform, och i stället ge det kollaborativa skrivandet större utrymme. Haefner (1992) har tre förslag för hur en sådan skrivdidaktik för essän kan utformas. För det första vill han i arbetet med essäer, både när det gäller läsande och skrivande, uppmärksamma den kulturella kontexten och intertextuella aspekter i större utsträckning (jfr Stuckey-French, 2011). Genom detta ska essäns individualistiska image nyanseras. Essäer skrivs ständigt i en dialog med omgivningen, menar Haefner (jfr Aquilina, 2022). För det andra anser Haefner (1992) att studerande behöver problematisera den *persona* som så att säga är essäns huvudperson (jfr Wallack, 2017). I stället för att slentrianmässigt likställa jaget i texten med den person som skrivit essän kan man på olika sätt experimentera med den röst som talar i essän och det ethos som skapas. Rent konkret kan det handla om att exempelvis skriva i vi-form, eller att flera skriver en gemensam text med ett ”jag”. För det tredje vill Haefner (1992) ge de studerande ett större ansvar att själva undersöka den personliga essäns roll i undervisningen och hur den kan användas för att utforska sådant som språk, kunskap och lärande.

De som förespråkar essän som en värdefull form att använda i skrivande i skola och på universitet lyfter fram essäns potential, men vänder sig även ofta direkt eller indirekt mot andra skrivpraktiker. Till exempel Heilker (1996, s. 11) kritiserar den dominerande ställning argumenterande skrivövningar har haft: ”[T]he thesis/support form is inadequate to the developmental, epistemological, ideological, and feminine (and thus more fully human) rhetorical needs of both students and instructors in the contemporary composition classroom.” Fokus på argument och motargument riskerar enligt Heilker (1996) att hämma studenternas skrivutveckling genom att leda till en överanvändning av ett mekaniskt sätt att strukturera information utgående från en positivistisk epistemologi med ett förenklat, statiskt perspektiv i stället för en som bejakar komplexitet och *olika* perspektiv (jfr Kelly, 2022). Den positivistiska utgångspunkten för den argumenterande formen innebär enligt Heilker (1996) att ideologiska aspekter osynliggörs och att en rationalistisk, linjär, maskulin retorik framställs som norm. Den

skeptiska och antiskolastiska epistemologi som enligt honom kännetecknar essän erbjuder därför ett viktigt komplement, liksom det han kallar essäns ”chrono-logic”, med vilket han avser den associativa strukturen som redan Montaigne använde sig av för att göra tankeprocessen större rättvisa (Heilker, 1996, s. 26).

Heilker (1996) argumenterar för essän som ett viktigt komplement till det vanliga skrivandet i skolan. För det första stöder essän de studerandes skrivutveckling genom att ge ett alternativ till förgivettagna diskurser och fördomsfritt inkludera flera synvinklar och åsikter, med inriktning på ett mer utforskande skrivande. För det andra ligger essän enligt Heilker (1996, s. 163) epistemologiskt sett närmare ett sociokulturellt synsätt än det positivistiska som han kritiserar traditionella skolgenrer för att företräda:

> [T]he essay understands that truth is not immutable, not prior to language, not readily available, not objectively, clearly, distinctly, and univocally communicable, not unproblematic, not certain, not definite, nor knowable from a single point-of-view.

På det ideologiska planet bejakar essän, för det tredje, på motsvarande sätt det subjektiva och kontextbundna och avvisar tanken på det objektiva och ideologifria, liksom essän avvisar enkla lösningar och tvärtom accepterar att det finns många frågor utan entydiga svar. Därigenom ifrågasätter essän auktoriteter och hierarkier och de ideologier dessa vilar på, vilket föranleder Heilker (1996, s. 165) att hävda att essän stöder ”economic, social, political, and cultural democracy”. För det fjärde och sista ser Heilker (1996, s. 165) essän som ett feministiskt korrektiv till den maskulina retorik som genomsyrar ”the thesis/support form”, något som han tar som intäkt för att essän ger studerande ”the option of exercising a more fully human discourse”. Heilkers (1996) uppfattning är att essäskrivande även gynnar de studerandes skrivande i andra genrer genom att exempelvis erbjuda en kritisk distans till traditionella skolgenrer och utveckla studerandes förmåga att ge en mer nyanserad presentation av både egna åsikter och motargument och vad de bygger på. Sammanfattningsvis hävdar Heilker (1996, s. 166) att essän kan erbjuda studerande ”new, more expansive ways of seeing and being in the world, new, more complex ways of thinking and using language, and new, more active, engaging, and provocative selves to become”.

Även Allen (2015) uppfattar ett samband mellan essäns fria form och essäistens intellektuella frihet och vänder sig i likhet med Heilker (1996) mot den dominerande ställning det argumenterande skrivandet fått i skrivundervisningen, om än från en något annan utgångspunkt. Enligt Allen (2015) uppskattar studerande att skriva i jagform, men riskerar då att fastna i ett bekräftande skrivande. Argumentation bidrar lätt till polarisering och låsta positioner, medan essän enligt henne i stället ger utrymme för reflektion och möjlighet att genom skrivande pröva idéer och uppfattningar – något som i sin tur öppnar för förhandling och förändring. I motsats till essäforskare som har en traditionell syn på essäjaget som ett stabilt subjekt företräder Allen (2015, s. 14) en mer postmodern uppfattning av jaget som flytande och komplext och ser där essäns stora potential ”to enable the productive exchange and exploration of ideas and beliefs

that have constituted a momentarily fixed self". När andra betonar likhet och samstämmighet som grund för mänskliga relationer ser hon tvärtom variationen och olikheterna som en möjlighet för upptäckter och ny kunskap – och essän som den form där studerande kan bearbeta sådana frågor.

Att essäns form- och innehållsmässiga frihet och öppenhet även kan innebära utmaningar för skribenten påpekas flera gånger i litteraturen, exempelvis av Cowser (2022, s. 185) som hävdar att "a centain amount of failure and uncertainty seems baked into the recipe for essaying". Ett steg längre går Heilker (1996, s. 182, kursiv i orig.) som hävdar att "the vehicles which offer us intellectual and discursive freedom may simply, necessarily, *have to be* wild and scary rides". En avgörande fördel med öppenheten är ändå att de studerande ges ett stort handlingsutrymme och en auktoritet att uttala sig, i och med att läraren inte sitter inne med de färdiga svaren (Askeland m.fl., 2021). "Teaching students to write essays acknowledges them as people who can – indeed must – construct and contribute original ideas to the world in many registers and guises while they are still in school", konstaterar Wallack (2017, s. 4).

Som nämndes i inledningen till detta avsnitt argumenterar Wallack (2017, s. 199) för en skrivundervisning som uttryckligen är förankrad i essän:

> An essay-centric curriculum would provide students with a means by which they not only could track their development as writers and thinkers in specific fields but also to bring to bear as material for inquiry the experiences they accrue outside their classes.

Även om hon skriver om "writing programs" och skrivkurser för studerande på universitetsnivå är de vägledande principerna tillämpbara i andra sammanhang. För ett fruktbart arbete behövs en samverkan mellan olika delområden inom L1-undervisningen, det vill säga "literature, composition and rhetoric, and creative writing" (Wallack, 2017, s. 200). Läsning av essäer, både skrivna av etablerade författare och av studerande, ser hon som ett värdefullt arbetssätt för att studerande ska lära känna de former av tänkande som essän genomsyras av och de språkliga strukturer som används. De tre nyckelorden *presence*, *evidence* och *idea* får representera det som enligt Wallack (2017, s. 42) skiljer essän från alla andra litterära former. Med idé avses textens bärande tanke – alla essäer handlar i grund och botten om någonting – och med bevis (*evidence*) alla de belägg och stöd för idén som skribenten anför, må det sedan vara egna erfarenheter, relevanta faktauppgifter eller något annat (Wallack, 2017). Viktigast av allt är ändå enligt Wallack (2017) den närvaro (*presence*) som präglar essän, den som kommer till uttryck till exempel i rösten i texten, återgivandet av egna erfarenheter och det perspektiv som framträder. "[I]n essays, a writer explores an idea that he or she uncovers by looking closely at particular events, sensations, problems; the essayist offers readers the result of this rigorous work", sammanfattar Wallack (2017, s. 212). Skrivandet är därmed en handling, något som kan jämföras med Heilkers (1996) slutsats (se avsnitt 3.5 ovan) att essän ska förstås som en aktivitet och inte ett objekt. Heilker (1996, s. 183, kursiv i orig.) hävdar att detta faktum – "that writing is a *behavior*; that writing is something that people *do*; that writing is form of sociopolitical *action* undertaken

to make ourselves better, wiser people and make the world a better, wiser place in which to live" – alltför ofta förbises i pedagogiska diskussioner om skrivande. Wallack (2017, s. 59) pekar även hon på handlingsdimensionen när hon säger att essän genom att ständigt ha skribenten att iaktta både världen och sig själv blir "the most powerful form of writing we can ask students to do".

Varken detta avhandlingsavsnitt eller resten av kapitel 3 gör anspråk på att ha berört alla relevanta infallsvinklar på essän och det essäistiska. Ambitionen har ändå varit att erbjuda tillräckligt med fördjupande inblickar med tanke på avhandlingens syfte. Avsikten har även varit att åskådliggöra den variation som finns i föreställningar om genren och dess potential och det heterogena område som litteraturvetenskaplig essäforskning utgör.

4 Avhandlingens metodologiska perspektiv

För att uppnå avhandlingens syfte har jag inriktat mig på att ”beakta och fokusera på öppen, mångtydig empiri”, något som Alvesson och Sköldberg (2017, s. 17) identifierar som ”ett centralt kriterium” för kvalitativ forskning. Detta kapitel redogör först i avsnitt 4.1 för hermeneutiken som vetenskapsteoretisk grund för avhandlingen. Avsnitt 4.2 presenterar det empiriska material som artiklarna utgått från och hur datainsamlingen gått till. Sedan följer i avsnitt 4.3 en redogörelse för hur det empiriska materialet analyserats. De forskningsetiska överväganden som avhandlingsarbetet innefattat behandlas i avsnitt 4.4.

4.1 Hermeneutik som vetenskapsteoretisk grund

Eftersom mitt övergripande syfte är ökad förståelse av ett specifikt fenomen – det essäistiska skrivandet i gymnasiet med fokus på studentexamensprovet i modersmål och litteratur – har en hermeneutisk forskningsansats legat som grund för avhandlingen. För hermeneutiken står tolkningen i centrum, i nära samband med förståelsen och förmedlingen (Ödman, 2007). Den har sina historiska rötter i bibeltolkning men har under seklerna vidareutvecklats i flera olika riktningar. Från ett snävt intresse för tolkning av texter inom exegetik och filologi har tillämpningsområdet för hermeneutiken successivt breddats till att omfatta sådant som språk och handlingar i vid bemärkelse. Den riktning som i Heideggers efterföljd betonar förståelse som ”ett grundläggande existenssätt för varje människa” går ännu ett steg längre genom att tillskriva det hermeneutiska tolkandet en fundamental betydelse för vår mänskliga tillvaro (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 139).

I dag är hermeneutik därför snarare en paraplybeteckning för ett flertal olika riktningar med kompletterande infallsvinklar på tolkning än benämning på en enhetlig tolkningslära (Westlund, 2009). Alvesson och Sköldberg (2017) delar schematiskt upp hermeneutiken i två huvudriktningar, objektiverande och aletisk hermeneutik. Den förstnämnda härrör från en ambition från slutet av 1800-talet och början av 1900-talet att ”finna vetenskapliga modeller för tolkning av humanvetenskapliga fenomen”, som alternativ till det av positivismen präglade tänkandet inom naturvetenskapen (Ödman, 2007, s. 39). Medan naturvetenskapen lyfte fram kausala förklaringsmodeller hävdade Dilthey förståelse som det centrala inom humaniora. En nyckel till en sådan förståelse är medvetenhet om förhållandet mellan del och helhet, ofta åskådliggjord genom den så kallade hermeneutiska cirkeln som illustrerar att delen behövs för förståelse av helheten och att helheten samtidigt behövs för förståelse av delen (Alvesson & Sköldberg, 2017). Den kontextuella förståelsen av del och helhet har varit av vital betydelse i avhandlingsarbetet.

En avgörande skillnad mellan det som Alvesson och Sköldberg (2017) benämner objektiverande och aletisk hermeneutik är förhållandet mellan subjekt och objekt. Inom den objektiverande hermeneutiken är subjekt och objekt klart åtskilda, vilket enligt dem leder till ett ”korrespondenstänkande” där det idealt finns ”en motsvarighet mellan föreställningar hos ett tolkande subjekt,

forskaren, och en tolkning av något objektivt, dvs. utanför forskaren förekommande" (2017, s. 139). Hos den aletiska hermeneutiken – Alvesson och Sköldbergs (2017) övergripande begrepp för det som gått under benämningar som existentiell hermeneutik, poetisk hermeneutik och misstankens hermeneutik – upphävs däremot polariteten mellan subjekt och objekt. Utgående från att förståelse betraktas som något som genomsyrar människans existens (i stället för att bara vara en avgränsad del i en vetenskaplig process) formas förståelsen även för forskaren genomgående i samspel med förförståelsen. Därmed skapas en kompletterande version av den hermeneutiska cirkeln med betoning på den ömsesidiga påverkan som förförståelse och förståelse har på varandra. Forskaren bör vara medveten om sin förförståelse och redogöra för den. Den förförståelse som denna avhandling utgår från presenterades i avsnitt 1.3 ovan.

4.2 Data och datainsamling

När det gäller essäprovet i studentexamensprovet i modersmålet pekar Kauppinen och Makkonen-Craig (2011) på flera möjliga vägar för att nå kunskap om genren: att analysera texter, gå till litteratur med anknytning till studentexamen (läromedel, forskning) eller ta del av erfarenheter av de närmast berörda, det vill säga gymnasiestuderande, lärare och censorer. Eftersom avhandlingens övergripande syfte – att öka förståelsen av det essäistiska skrivandet i gymnasiet med fokus på studentexamensprovet i modersmål och litteratur – är nära kopplat till ett hermeneutiskt tolkningsarbete är det fördelaktigt att utgå från empiriskt material som ger "informanterna utrymme att utveckla egna erfarenheter och upplevelser" (Westlund, 2009, s. 73). Fokusgruppsintervjuer med lärare och kollegiala lärarsamtal är därför ett lämpligt analysmaterial.

För de fyra artiklar som ingår i avhandlingen har tre olika empiriska material använts, i och med att artikel II och III bygger på samma material. För artikel I består materialet av uppsatser skrivna av gymnasiestuderande, för artikel II–III och IV av fokusgruppsintervjuer med gymnasielärare respektive kollegiala lärarsamtal vilka transkriberats. I tabell 3 ges en översikt över det empiriska materialet för artiklarna, med uppgifter om materialtyp, antal informanter och hur de benämns och omfånget på det textmaterial (uppsatser, transkriberade ljudinspelningar) som använts.

Tabell 3. *Det empiriska materialet för avhandlingens artiklar.*

Artikel	Empiriskt material	Informanter	Textomfång
I	Uppsatser	17 gymnasiestuderande *Benämning:* text 1–17	17 sidor
II, III	Fokusgruppsintervjuer (Forskare med som samtalsledare)	7 lärare 3 grupper: 2 + 2 + 3 lärare *Benämning:* lärare A–G	95 sidor
IV	Kollegiala lärarsamtal (Ingen utomstående närvarande)	4 lärare 1 grupp, 3 samtal *Benämning:* Helena, Laura, Karin, Sanna (fingerade namn)	73 sidor

Det empiriska materialet för artikel I består av 17 uppsatser skrivna inom ramen för en valfri, fördjupad gymnasiekurs i svenska och litteratur som jag var lärare för år 2010 (kurs 9, ”Litteratur som glädje och kunskap”, enligt *Grunderna för gymnasiets läroplan 2003*). Uppsatsämnena anknöt till kursens litteraturtema. Genremässigt motsvarade skrivuppgifterna det upplägg som essäprov utan bifogat bakgrundsmaterial hade i studentexamensprovet i modersmålet vid denna tid. Merparten av de 19 kursdeltagarna var andra årets gymnasiestuderande, och 17 av dem gav skriftlig tillåtelse till att deras uppsatser fick användas i forskning. Både betygsmässigt starka och svaga skribenter fanns representerade. Eftersom kursen ordnades som en nätkurs gemensam för flera finlandssvenska gymnasier skrevs uppsatserna på dator och lämnades in digitalt, fastän papper och penna då fortfarande användes i studentexamen. För att inte påverka texterna med tanke på forskningen fick kursdeltagarna ingen lärarrespons av mig under skrivprocessen och de tillfrågades först efter inlämningen av slutversionen ifall texterna fick användas för forskning.

I artikel II–IV är informanterna behöriga ämneslärare i svenska och litteratur som arbetar på finlandssvenska gymnasier. Det empiriska material som analyseras i både artikel II och III är tre inspelade fokusgruppsintervjuer som transkriberats. I intervjuerna som ägde rum hösten 2017 deltog sammanlagt sju lärare, indelade i tre fokusgrupper.[18] Jag var själv med vid intervjuerna i rollen som forskare och samtalsledare, och transkriberade ljudfilerna efteråt. De sju lärarna hade (med ett undantag) lång arbetserfarenhet som gymnasielärare i svenska och litteratur och fokusgrupperna kan därför betecknas som homogena (jfr Wibeck, 2000). Lärarna rekryterades från tre olika finlandssvenska gymnasier för att få en geografisk spridning på materialet. För att trygga informanternas anonymitet ger jag inga uppgifter om deltagarnas kön och i artikel II–III omtalas de därför bara som lärare A–G. Fokusgruppsintervjuerna var semistrukturerade i och med att jag som intervjuande forskare använde mig av en intervjuguide

[18] I den tredje fokusgruppen var lärare G av praktiska orsaker tvungen att avlägsna sig 15 minuter i förtid.

med öppet formulerade frågor. I det förhållandevis fria samtalet tog deltagarna upp angelägna frågor som aktualiserades i samband med huvudtemat studentexamen och essäprovet. Fokusgruppsintervjuerna genomfördes på de tre gymnasierna – det vill säga i en bekant miljö för lärarna – något som enligt Wibeck (2000) gynnar diskussionsklimatet.

Materialet för artikel IV härstammar från ett språkstödjande interventionsprojekt, Case BSS, som genomfördes av Åbo Akademi i samarbete med Svenska Kulturfonden i Björneborg 2018–22 (Sandén m.fl., 2023). Projektets syfte var att stärka svenskan vid Björneborgs svenska samskola (BSS) och i gymnasiedelen av projektet samarbetade skolan med Vasa övningsskolas gymnasium. I de tre transkriberade kollegiala lärarsamtal som analyseras i artikel IV diskuterar fyra ämneslärare i svenska och litteratur vid de båda gymnasierna sina erfarenheter av det digitala studentexamensprovet i modersmål och litteratur våren 2019. Vid samtalen, som skedde på distans, var ingen forskare eller annan utomstående närvarande. Lärarna skötte själva ljudinspelningarna, vilka efteråt transkriberades av ett forskningsbiträde i projektet. Gymnasierna har godkänt att deras namn får nämnas när forskning publiceras. Lärarna har däremot getts fingerade namn: Helena, Laura, Karin och Sanna.

4.3 Metoder för analys

I den hermeneutiska tolkningen av materialet har tematisk analys använts som metod, och den presenteras i avsnitt 4.3.1. När det gäller identifieringen av olika skrivdiskurser har Ivaničs (2004, 2017) diskursramverk tillämpats. Det presenteras i avsnitt 4.3.2.

4.3.1 Tematisk analys

Braun och Clarke (2006) betraktar tematisk analys som en grundläggande metod inom kvalitativ forskning för att identifiera, analysera och rapportera mönster i data. De karakteriserar metoden som flexibel och tillämpbar utgående från olika epistemologiska utgångspunkter, till skillnad från besläktade typer av angreppssätt (t.ex. grundad teori och diskursanalys) som är närmare knutna till en viss teoretisk ståndpunkt. Ett datamaterial innehåller ett stort antal potentiella teman och ibland är det angeläget att i analysen inkludera så många som möjligt. I artikel I–IV har syftet däremot varit att tränga djupare in i ett fåtal teman, något som tematisk analys även lämpar sig väl för.

En fördel med tematisk analys är att den kan genomföras både induktivt och deduktivt (Braun & Clarke, 2006). Den tematiska analysen har i denna avhandling i huvudsak haft en induktiv inriktning, i och med att kodningen av materialet utgått från syfte och forskningsfrågor utan att bygga på någon i förväg fastslagen teoretisk modell. Däremot har min förförståelse av sådant som exempelvis skrivande, skrivdidaktik och essän som genre givetvis påverkat den hermeneutiska analysprocessen och min bedömning av vilka teman i det empiriska materialet som varit relevanta. Det största avsteget från det induktiva förfaringssättet

har varit när materialet har satts i relation till det diskursramverk om föreställningar om skrivande som Ivanič (2004, 2017) utvecklat (se avsnitt 4.3.2 nedan). Den delen av analysen har varit mer deduktivt teoridriven. Detta gäller även i viss mån analysen av uppsatser i artikel I som har en essäteoretisk ram.

På en konkret nivå beskriver Braun och Clarke (2006) sex faser i den tematiska analysen, vilka snarare representerar olika steg i en rekursiv analysprocess än bara en strikt linjär arbetsgång. Till exempel finns inget entydigt svar på när forskaren ska ta del av relevant, tidigare forskning, utan det kan – som i fallet med artikel I–IV i denna avhandling – ske under hela forskningsprocessen. I den första fasen bekantar sig forskaren med sitt empiriska material och läser det för att få en överblick. Redan i transkriberingen av fokusgruppsintervjuerna fick jag exempelvis en god inblick i innehållet, vilket var värdefullt i den fortsatta analysen. En transkribeing innebär även en avkontextualisering av ett levande samtal till skriftlig diskurs (Kvale & Brinkmann, 2014). Transkriberingsprinciperna kan även påverka förutsättningarna för den tematiska analysen (Braun & Clarke, 2006). För fokusgruppsintervjuerna valde jag en transkriptionsnivå som gjorde rättvisa åt den talspråkliga karaktären i diskussionerna och det muntliga samspelet mellan lärarna som deltog (jfr Wibeck, 2000).

I fas två i den tematiska analysen handlar det om en initial kodning av det som är relevant med tanke på syfte och forskningsfrågor. Kodningen var i första hand datadriven, men teoridriven när det gällde förekomsten av skrivdiskurser enligt Ivanič (2004, 2017). Den induktiva inriktningen innebar att en betydande mängd data gavs flera koder. Kodningen genomfördes manuellt, utan användning av dataprogram för hantering av kvalitativa data. Efter kodningen följer i analysfas tre och fyra sökande efter teman och granskning samt omprövning av dem. För att avgöra vad som ska räknas som ett tema i det empiriska data som analyseras betonar Braun och Clarke (2006) att det inte behöver röra sig om frekvens eller ens kvantifierbarhet, utan att det handlar om en konsistent forskarbedömning att temat fångar något viktigt i förhållande till övergripande forskningsfrågor. Det som kodats systematiseras och organiseras med tanke på samband och sammanhang, likt en flexibel tankekarta där mönster börjar framträda. Den fjärde fasen utmynnar i en identifiering av de huvudteman som har stöd i det kodade materialet och som ger en rättvis bild av det. Genom nya genomläsningar av hela materialet kontrolleras behov av revidering eller komplettering av kodningen och därigenom även det eventuella behovet av nya huvudteman. Arbetet med teman och huvudteman i fas tre och fyra var inriktat på materialet som helhet, vilket innebar att kodningen av fokusgruppsintervjuerna och de kollegiala lärarsamtalen inte inriktades på att identifiera skillnader mellan intervjuerna eller mellan lärarna. Den variation som fanns noterades, men huvudsyftet var inte att ta fasta på olikheterna.

Den femte fasen innefattar ett fördjupat arbete med de huvudteman som den tematiska analysen i de föregående faserna utmynnat i. Temana bör vara klart definierade och avgränsade från varandra och likaså behöver det på ett övertygande sätt visas att de har stöd i det kodade materialet, utan anspråk på att

täcka för mycket eller för litet (Braun & Clarke, 2006). I den avslutande sjätte fasen sammanställs den slutliga rapporten med resultatet av den tematiska analysen, i det här fallet i form av artikel I–IV.

4.3.2 Analys av skrivdiskurser

Den mer deduktivt grundade kodningen av det empiriska materialet baserar sig på det ramverk med diskurser om skrivande och skrivundervisning som Ivanič (2004, 2017) identifierat i en metaanalys av forskning med relevans för skrivdidaktik. Ivanič (2004, s. 220) definierar diskurser som ”recognisable associations among values, beliefs and practices which lead to particular forms of situated action, to particular decisions, choices and omissions, as well as to particular wordings”. De diskurser hon beskriver tar fasta på olika föreställningar om skrivande, skrivinlärning, skrivundervisning och bedömning, och vidareutvecklar den distinktion mellan skrivande som en dekontextualiserad, individuell praktik och en kulturellt situerad, social praktik, vilken forskning inom *new literary studies* har undersökt (Barton, 1994). De skrivdiskurser som Ivanič (2004) redogör för har varierande grad av fokus på olika nivåer, vilka hon även åskådliggör för genom en modell med fyra olika språkliga lager. Innerst ligger textnivån som med en snäv tolkning begränsar sig till det rent lingvistiska, men med en öppning mot multimodala uttryck. Följande nivå är den kognitiva, vilken innefattar de mentala processerna i skrivandet där även det multimodala meningsskapandet sker. Denna nivå är i sin tur inbäddad i den tredje, av Ivanič benämnd ”event”. Tjernberg (2016) använder literacypraktik som svensk term för nivån och där inkluderas situationskontexten. Den fjärde och sista nivån i modellen representerar den sociokulturella och politiska kontexten för skrivandet, det vill säga en bred samhällsdimension.

Den första av de sex diskurser som Ivanič (2004) beskriver, *färdighetsdiskursen*[19], är den där tyngdpunkten ligger på textnivån. Från den tidiga skrivinlärningen till skrivande i en akademisk kontext gäller det för skribenten att tillägna sig skriftspråksnormerna (ortografi, meningsbyggnad etc.), och detta sker företrädesvis genom explicit undervisning. I prov och utvärderingar av skrivförmåga blir språklig korrekthet ett centralt kvalitetskriterium. Om utvärderingsresultat är svaga leder det ofta till debatt om behov av ännu tydligare betoning på färdighetsdiskursen i skrivundervisningen (jfr Malmström, 2017). I diskursen framstår skrivande som en generell, kontextfri kompetens och diskursen har i långa tider varit dominerande i undervisningspraktik och läroplaner.

Den andra av skrivdiskurserna, *kreativitetsdiskursen*, utgör i flera avseenden en fullständig kontrast till färdighetsdiskursen i och med att skribentens fantasi och personliga uttrycksförmåga är det som värderas högst. Vad den personliga stilen anbelangar har diskursen ett textfokus, medan den kreativa dimensionen

[19] Ivaničs (2004) skrivdiskurser har på svenska fått delvis olika benämningar. Här och i avhandlingens artiklar används översättningarna enligt Liberg (2009).

tydligt anknyter till den kognitiva nivån i Ivaničs (2004) modell med fyra språkliga lager. Läsning (av skönlitteratur) blir i kreativitetsdiskursen en viktig inspirationskälla till skrivande medan betydelsen av explicit undervisning är nedtonad. Skönlitteraturen är även det jämförelseobjekt som ligger närmast till hands när texter ska bedömas.

Processdiskursen är en skrivdiskurs där den explicita undervisningen däremot får stort utrymme. Grundtanken är att en skrivprocess består av en mängd delmoment från de första idéerna och planeringen, via utkast och bearbetningar till arbete med slutversionen av texten. Processkrivning är en skrivdidaktisk modell som fick stort genomslag i Norden på 1980-talet (se t.ex. Dysthe m.fl., 2011; Pulls, 2019; Strömquist, 2007). När det gäller bedömningsaspekten problematiserar Ivanič (2004) det faktum att det i processdiskursen förblir något oklart om det till syvende och sist är skribentens skrivprocess eller slutprodukten som bör väga tyngst.

Genrediskursen är en annan diskurs som i renodlad form kommer till uttryck i en specifik skrivdidaktisk tillämpning, nämligen genrepedagogiken. Medan processdiskursen i huvudsak ser på skrivande som en kognitiv aktivitet tar genrediskursen steget över även till det tredje lagret i Ivaničs (2004) modell, nämligen literacypraktiken. Genrepedagogiken har utvecklats i nära anknytning till den systemisk-funktionella lingvistiken och en analys av de språkliga drag som kännetecknar olika genrer. Texter behöver enligt genrepedagogiken anpassas till språkliga och genremässiga mönster i den sociala situation som de är del av. Genom att i en explicit skrivundervisning ge skribenter tillgång till det som krävs i olika genrer vill genrepedagogiken befrämja en jämlik utbildning där alla skribenter, oberoende av språklig bakgrund eller socioekonomiska förhållanden, kan bli delaktiga i samhällets skriftkultur (Cope & Kalantzis, 1993b).

Kommunikationsaspekten är ännu mer framträdande i *diskursen om sociala praktiker*, där skrivande ses som en ändamålsstyrd kommunikation i en social kontext. En skribent lär sig skriva framför allt genom att vara delaktig i autentisk kommunikation, och i termer av textkvalitet gäller det således att utforma texten så att budskapet förmedlas och de överordnade målen med kommunikationen uppnås. I skrivundervisningen innebär det en betoning på skrivande i funktionella sammanhang, där de som skriver upplever kommunikationen som meningsfull.

I *den sociopolitiska diskursen*, den sjätte diskursen, inkluderas en kritisk medvetenhet om skrivande. Om den skrivdidaktiska inriktningen i de föregående två diskurserna, det vill säga genrediskursen och diskursen om sociala praktiker, är att ge eleverna tillträde till de genrer och kommunikationsformer som finns i samhället tillkommer i den sociopolitiska diskursen en diskussion om frågor som varför olika genrer ser ut som de gör och hur de formats. Skrivande är inte ett neutralt verktyg utan i sista hand kopplat till ideologi och makt, något som skribenten behöver vara medveten om och kunna förhålla sig till.

I ett senare tillägg har Ivanič kompletterat det ursprungliga ramverkets sex diskurser om skrivande med en sjunde, *diskursen för att tänka och lära* (Ivanič, 2017). Den betonar skrivandets kognitiva roll och skrivande som ett redskap för

att utveckla skribentens tänkande. Det bör påpekas att Ivanič (2004) inte på något sätt rangordnar de olika diskurserna. I beskrivningen av dem presenterar hon dem även i deras renodlade form – fastän de i praktiken så gott som alltid kombineras i olika konstellationer. Däremot ser hon diskurserna som ett användbart hjälpmedel för att kartlägga föreställningar om skrivande: ”[T]he framework provides an analytical tool for coding interview data in which teachers of writing talk about their practice” (Ivanič, 2004, s. 240).

4.4 Forskningsetiska överväganden

En förutsättning för trovärdig forskning som genererar vetenskaplig kvalitet är att den följer god vetenskaplig praxis (Forskningsetiska delegationen, 2012). De etiska riktlinjer som utarbetats i forskarsamfundet omfattar mer än bara praktiska och tekniska direktiv. ”Samhällsvetenskaplig forskning bör tjäna vetenskapliga *och* mänskliga intressen”, fastslår Kvale och Brinkmann (2014, s. 98, kursiv i orig.). Därmed innefattar en forskningsprocess en strid ström av etiska ställningstaganden som berör både målen och medlen för forskningen. I synnerhet inom kvalitativ forskning där människor är involverade – som lärare och gymnasiestuderande i den här avhandlingen – är etiska frågor ständigt närvarande. Kvale och Brinkmann (2014, s. 104) förordar en ”kontextualiserad moralisk argumentering” som ett bättre ideal än mekanisk tillämpning av allmänna regler. Forskningsetik innebär då en öppenhet inför de problem som ofelbart tillstöter under en forskningsprocess.

På en mer jordnära nivå tar *Forskningsetiska delegationens etiska principer* (2009) upp preciserade riktlinjer för tre delområden: självbestämmanderätt, undvikande av skador och personlig integritet. Principen om självbestämmanderätt för de personer som berörs av forskningen innebär att deltagande ska vara frivilligt och bygga på samtycke. Deltagarna ska på förhand få tillräckligt med information om forskningen och vad deltagandet i forskningen konkret innebär, till exempel i fråga om hur mycket tid som går åt och hur forskningsmaterialet kommer utnyttjas. Personerna har rätt att begära tilläggsinformation och att avbryta sitt deltagande. De gymnasiestuderande som deltog i studien för artikel I fick en skriftlig förfrågan om den uppsats de skrivit i den aktuella gymnasiekursen i svenska och litteratur fick användas i forskning, i anonymiserad form. Av de 19 kursdeltagarna gav 17 tillstånd för forskning och uppsatserna från de återstående två kursdeltagarna exkluderades därmed ur materialet. Inför fokusgruppsintervjuerna för artikel II och III informerades de sammanlagt sju gymnasielärarna om forskningen och de forskningsetiska principerna både på förhand per mejl och i anslutning till att intervjuerna inleddes. Alla deltagare genomförde fokusgruppsintervjuerna utgående från de förutsättningar som presenterats. Materialet från de kollegiala lärarsamtalen som jag analyserar i artikel IV samlades in inom interventionsprojektet Case BSS, där de deltagande lärarna gett tillstånd till forskning.

Principen om undvikande av skador innebär att insamlingen av material och lagringen av det samt publiceringen av forskningen inte bör orsaka olägenheter

för forskningspersonerna (Forskningsetiska delegationen, 2009). De som deltar i forskningen ska bemötas med respekt för sitt människovärde, vilket bland annat innebär att de inte bör utsättas för psykisk belastning som kan undvikas. Genom att följa etiska principer om dataskydd och personlig integritet kan forskaren undvika att uppgifter om forskningspersoner sprids. Även i den fas när forskning publiceras bör forskaren vara uppmärksam på att uppgifter som kan vålla olägenhet för forskningspersonerna inte offentliggörs. För artikel I–III anonymiserade jag materialen före analysen. De kollegiala lärarsamtalen som används i artikel IV fick jag tillgång till i form av redan anonymiserade transkriberingar från interventionsprojektet Case BSS och där har inga personuppgifter överhuvudtaget hanterats i min forskning. Däremot har de två skolor som ingick i Case BSS gått ut med sina namn, vilket motiverar att de även omnämns i artikel IV och kappan. I fokusgruppsintervjuerna som legat till grund för artikel II och III deltog lärare från tre finlandssvenska gymnasier. Eftersom de finlandssvenska gymnasierna är relativt få och dessutom små – med bara en eller några få lärare i svenska och litteratur per skola – valde jag att i artiklarna ge så knapphändiga uppgifter som möjligt för att undvika att lärare och skolor kan identifieras. De deltagande lärarna fick heller inte veta vilka andra gymnasier som var med i studien.

Den tredje av Forskningsetiska delegationens etiska principer gäller personlig integritet och datasäkerhet. Den berör framför allt hur forskningsmaterialet skyddas, sparas och publiceras, med hänsyn till avvägningen mellan vetenskaplig öppenhet och personlig integritet. Användning av personuppgifter och andra konfidentiella uppgifter är tillåten om forskningspersonen gett sitt samtycke, men uppgifterna bör i så fall hanteras med stor varsamhet. Vid lagring av forskningsmaterial ska adekvata datasäkerhetslösningar väljas. Genom att material anonymiseras minskar risken för att personuppgifter sprids. Vid publicering bör forskaren minimera risken för att sådana uppgifter ingår vilka kan möjliggöra identifiering av personer som deltagit i forskningen (Forskningsetiska delegationen, 2009). Forskningsmaterialet till artiklarna har lagrats på ett säkert sätt så att ingen annan än jag (och för artikel IV mina medförfattare) haft tillgång till det. Personuppgifter har lagrats separat, till exempel de bakgrundsuppgifter om deltagarnas ålder och arbetserfarenhet jag samlade in i samband med fokusgruppsintervjuerna för artikel II och III.

I och med att det för uppsatsmaterialet i artikel I främst handlade om att informera skribenterna och få deras medgivande för deltagande och att lärarsamtalen för artikel IV redan var anonymiserade och transkriberade när jag fick tillgång till dem, var det fokusgruppsintervjuerna som innebar största forskningsetiska utmaningen i samband med att det empiriska materialet samlades in. Det är exempelvis inte en självklarhet att lärare är villiga att diskutera sin egen undervisning eller ett potentiellt kontroversiellt ämne som studentexamen med en utomstående forskare. Att ta upp känsliga ämnen i intervjuer kan medföra risker och oförutsägbara reaktioner, men fokusgrupper kan vara ett fungerande upplägg (Wibeck, 2000). Det var viktigt att lärarna på förhand fick information om temat för fokusgruppsintervjun och kunde ta ställning till sin

medverkan. En fördel med de små fokusgrupperna var att alla lärare fick generöst med tid för att redogöra för sina åsikter och erfarenheter. En risk i kvalitativa forskningsintervjuer är den asymmetriska maktrelationen mellan intervjuare och intervjuad (Kvale & Brinkmann, 2014). I fokusgrupper kan gruppinteraktionen ändå bidra till att en bättre balans uppnås, i och med att intervjuerna kännetecknas av ett intresse för *"hur deltagare i en viss grupp tillsammans tänker kring ett fenomen*" (Wibeck, 2000, s. 42, kursiv i orig.).

En fråga med en forskningsetisk dimension som varit aktuell ända från början av avhandlingsarbetet är hur mina olika roller som doktorand, gymnasielärare, lärarutbildare, censor, litteraturvetare och essävän inverkat på forskningsprocessen. Det har krävts ett medvetet förhållningssätt för att till exempel ha en balans mellan empati för och distans till det empiriska materialet och de lärare och gymnasiestuderande som berörts av forskningen. I och med att lärarna i intervjumaterialet för artikel II–IV haft starka åsikter om både censorer och studentexamen som institution är en potentiell lojalitetskonflikt som varit särskilt uppenbar den mellan min roll som gymnasielärare och min roll som censor för Studentexamensnämnden. I arbetet med avhandlingen är det ändå forskarrollen som genomgående varit den primära för mig. Helhetsmässigt har de kompletterande perspektiv på forskningsämnet som jag fått tack vare mina olika roller framför allt varit berikande.

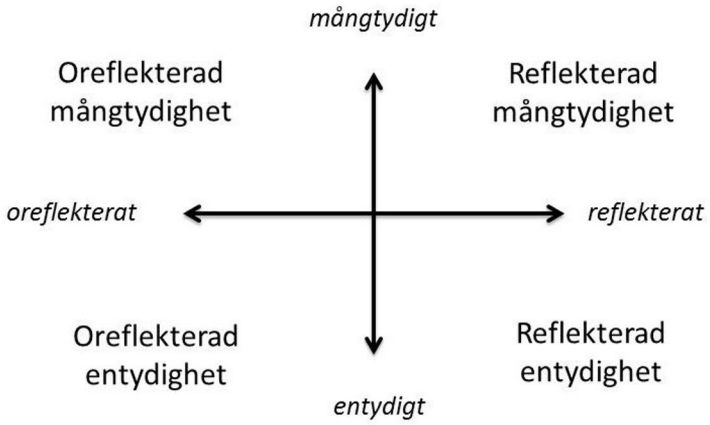
5 Sammanfattning av artiklarnas resultat

I detta kapitel sammanfattas resultatet från de fyra artiklarna som ingår i avhandlingen. Tabell 4 ger en översikt över artiklarna, med information om syfte och forskningsfrågor, material, analysmetod och centralt resultat. Den övergripande diskussionen om resultatet utgående från syftet och forskningsfrågorna för kappan följer i kapitel 6.

5.1 Artikel I

Westerlund, A. (2014). Tankens mångfald. Essän som genre och gymnasieskrivande. I P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordenstam, & O. Widhe (Red.), *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden* (s. 307–325). Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1149456/FULLTEXT01.pdf

I artikel I granskar jag 17 uppsatser från en fördjupad gymnasiekurs i svenska och litteratur (dvs. inte texter från studentexamensprov) utgående från hur de förhåller sig till två karakteristika för essän som litterär genre, nämligen mångtydighet (Adorno, 1958) respektive reflektion (Good, 1988). Visserligen framhålls entydighet i allmänhet som en central faktor i en fungerande kommunikation, men Adorno (1958) hävdar att en genre som essän genom att ge utrymme för det mångtydiga de facto fångar den komplexa världen bättre än vad vetenskapen förmår göra. Reflektion å sin sida är kännetecknande för essäns processkaraktär och dialogiska sida. Den är även ett kännetecken för en existentiellt präglad skrivkultur som drivs av ett inre uttrycksbehov, i motsats till instrumentellt skolskrivande (Kronholm-Cederberg, 2005). Figur 1 åskådliggör de fyra ytterlighetspositioner som bildas när den vågräta axeln oreflekterat–reflekterat och den lodräta axeln entydigt–mångtydigt kombineras. Tendenser i uppsatserna i materialet har klassificerats utgående från de fyra positionerna.



Figur 1. *Fyra positioner utgående från axlarna oreflekterat–reflekterat och entydigt–mångtydigt* (Westerlund, 2014, s. 316).

Tabell 4. *Översikt över avhandlingens artiklar.*

Artikel	Syfte och forskningsfrågor	Material	Analys	Centralt resultat
I	Syfte: att granska hur två faktorer med möjlig betydelse för textens kvalitet – graden av reflektion och förhållningssättet till det mångtydiga – ser ut i ett antal skoluppsatser skrivna på gymnasiet.	Uppsatser (17 st)	Kvalitativ textanalys (Widén, 2009)	Kategorier från essäteori är användbara redskap vid analys av aspekter av textkvalitet i gymnasieuppsatser.
II	Syfte: att synliggöra föreställningar som finlandssvenska modersmålslärare på gymnasiet har om essäprovet i studentexamensprovet i modersmålet. *1. Hur beskriver modersmålslärare essäprovet som genre?* *2. Vad karakteriserar enligt modersmålslärare de starka essäproven?* *3. Hur förhåller sig modersmålslärarnas karakteriseringar av essäprovet till litteraturvetenskaplig essäteori?*	Fokusgruppsintervjuer (3 grupper, sammanlagt 7 lärare)	Tematisk analys (Braun & Clark, 2006)	Lärarna har svårigheter med att relatera essäprovet till skolexterna genrer, vilket pekar på dilemmat med skolska genrer. De starka essäproven karakteriseras enligt lärarna dels av textrelaterade kriterier (språklig normenlighet, global textkontroll), dels av skribentrelaterade kriterier (tankeskärpa, originalitet, mottagarmedvetenhet). Kvalitetsaspekterna har stora likheter med kännetecken för litterära essäer.
III	Syfte: att synliggöra föreställningar som modersmålslärare på gymnasiet har om skolgenren essäsvar. *1. Vad är det som enligt modersmålslärarna kännetecknar essäsvar som genre?* *2. Hur lär sig de studerande enligt modersmålslärarna att skriva essäsvar?*		Kvalitativ textanalys (Widén, 2009)	Essäsvar i andra ämnen representerar en kunskapsreproducerande skrivpraktik som lärarna ställer lägre än essäprovet i det egna ämnet. Det finns en oklar ansvarsfördelning när det gäller hur studerande ska lära sig skriva essäsvar.
IV	Syfte: att undersöka vilka föreställningar om skrivande och skrivundervisning på gymnasiet som framträder i tre kollegiala lärarsamtal i anslutning till det digitala studentexamensprovet i modersmål och litteratur och vilken funktion dessa samtal har för förståelsen av det nya provet i relation till lärarnas praktik. *1. Vilka diskussionsämnen aktualiseras när lärarna samtalar om det digitala studentexamensprovet?* *2. Hur ser lärarna på den examensförberedande skrivundervisningen?* *3. Vilken funktion fyller de kollegiala samtalen i anslutning till studentexamensprovet för lärarna?*	Kollegiala samtal (3 samtal, 1 grupp med 4 lärare)	Tematisk analys (Braun & Clark, 2006)	Lärarna riktar stark kritik mot det digitala studentexamensprovet, vilket enligt dem företräder en annan ämnessyn än den som de själva läser in i läroplanen. De kollegiala samtalen ger dem möjlighet att verbalisera motståndet och tillsammans försvara sin ämnessyn.

Positionen ”oreflekterad entydighet” avser oproblematiserande texter där reflektion saknas, vilket kan hänga samman med den skolska kontexten: Om skribenten i större utsträckning skriver för att leverera en text som läraren beställt än för att hen drivs av ett behov att uttrycka ett budskap är det rimligt att anta att graden av reflekterande innehåll kan vara anspråkslös. I positionen ”reflekterad entydighet” är entydigheten däremot resultatet av överväganden och reflektion. Det ingår ett element av analys som bakgrund till de slutsatser som presenteras, till exempel i form av nyanserade faktaframställningar.

Positionen ”oreflekterad mångtydighet” handlar exempelvis om att läsaren ser motsägelser och motstridigheter, det vill säga mångtydighet som skribenten inte haft som avsikt att uttrycka. En möjlig orsak till en sådan text kan vara att skribenten helt enkelt inte riktigt har klart för sig vilket budskapet är, med den följd att framställningen blir trevande och splittrad. Även här är den skolska kontexten troligen en bakgrundsfaktor som spelar in, det att skriva en text på beställning. En annan variant av den oreflekterade mångtydigheten kan vara en överanvändning av garderingar och modifikationer ifall budskapet är dunkelt till och med för skribenten själv.

Den av modellens fyra positioner som ligger närmast essäistiska ideal om mångtydighet och reflektion är ”reflekterad mångtydighet”. Texten blir dialogisk och läsaren ges större ansvar att själv dra slutsatser. En medveten användning av retoriska stilmedel förekommer, och till och med gränsen mellan fakta och fiktion kan i den konstnärliga frihetens namn utmanas. Här kan det röra sig om ett existentiellt skrivande (Kronholm-Cederberg, 2005) där skribenten verkligen har ett budskap att förmedla – samtidigt som det inte är uteslutet att skribenten på ett instrumentellt sätt anpassat texten till det hen förväntar sig att ger bäst utdelning sett till betyg.

Artikeln ger vid handen att element från essäteori – som mångtydighet och reflektion – kan vara användbara redskap för att ringa in textkvaliteter i gymnasieuppsatser. Genom att analysera välskrivna texter med hjälp av essäteori kan man dra skrivdidaktiska slutsatser som kan användas för att utveckla skrivundervisningen.

5.2 Artikel II

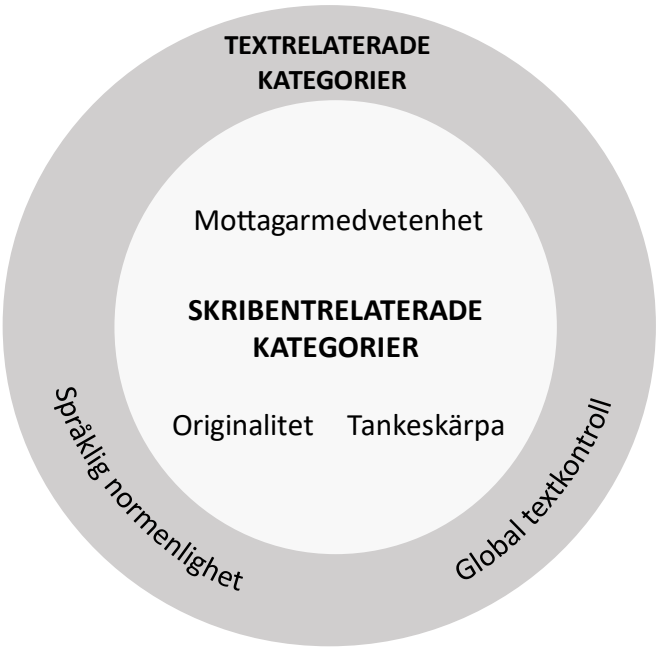
Westerlund, A. (2020). ”De e dom som sticker ut som man minns”. Finlandssvenska gymnasiemodersmålslärares föreställningar om essäprovet som skolgenre. I M. Forsskåhl, J. Lassus, B. Silén, & S. Stolt (Red.), *Modersmålsprovet i brännpunkten. Studentexamensprovet i modersmålet svenska på 2000-talet* (s. 125–161). Svenska litteratursällskapet i Finland.
https://www.sls.fi/sv/utgivning/modersmalsprovet-i-brannpunkten

Mot bakgrund av att lärares föreställningar om skrivande har betydelse för hur de utformar sin skrivundervisning (Ivanič, 2004) är syftet för artikel II att synliggöra föreställningar som finlandssvenska modersmålslärare på gymnasiet har om essäprovet i studentexamensprovet i modersmålet. Resultatet visar att det

är utmanande för de inalles sju lärarna i de tre fokusgruppsintervjuerna i studien att identifiera essäprovet (officiell studentexamensgenre 2007–18) i termer av skolexterna genrer. Skrivuppgifterna i essäprovet ger dem få ledtrådar i genremässigt hänseende. Ett sätt att karakterisera essäprovet som de använder är att kontrastera det mot textkompetensprovet, det andra delprovet i studentexamensprovet i modersmålet vid denna tid (2007–18). I den jämförelsen får essäprovet representera den subjektiva rösten medan idealet i det andra delprovet är objektiv analys. Ett annat sätt som lärarna närmar sig essäprovet på är att jämföra det med skolexterna genrer som kolumn och essä.

Utmärkande för lärarnas försök att beskriva essäprovet är att de tar fasta på de starka texterna och vad som karakteriserar dem. En närmare granskning av vad som utmärker lärarföreställningar om sådana starka texter resulterar i fem kategorier, grupperade i två teman. Det som enligt lärarna utmärker starka essäprov är för det första *textrelaterade* kategorier. För en stark text förutsätts *språklig normenlighet*, det vill säga ett gott språk, eller minst lika viktigt, avsaknad av fel. Något annat som kännetecknar starka essäprov är *global textkontroll*. Den berör genre, disposition, stil och andra mer globala textegenskaper, i motsats till den språkliga normenligheten som handlar om en lokal textnivå.

För riktigt höga betyg räcker det dock inte med dessa två textrelaterade kategorier, utan tre andra *skribentrelaterade* kategorier spelar där stor roll. När det gäller dessa glider lärarnas diskussion således mera in på skribenterna bakom essäproven i stället för att hålla sig till själva texterna. *Tankeskärpa* och *originalitet* är två av de kategorierna. Då handlar det dels om målmedvetenhet och stringens i framställningen, dels om att i positiv bemärkelse kunna överraska läsaren. Den egna röstens betydelse betonas väldigt starkt av lärarna. Den tredje skribentrelaterade kategorin är *mottagarmedvetenhet*, det vill säga att skribenten förmår anpassa texten till en tänkt mottagare och vet hur budskapet kan kommuniceras för att nå fram. I fokusgruppsintervjuerna framstår de textrelaterade kategorierna som en nödvändig grund för en god text, men det avgörande är ändå de skribentrelaterade. I figur 2 åskådliggörs detta genom en modell med de textrelaterade kategorierna som bas och de skribentrelaterade som kärna i starka essäprov.



Figur 2. *Lärarföreställningar om textrelaterade kategorier som bas och skribent-relaterade kategorier som kärna i starka essäprov* (Westerlund, 2020, s. 157).

Fastän lärarna i sin allmänna karakterisering av essäprovet som genre inte betonar kopplingen till essän som litterär genre i någon större utsträckning kommer de i diskussionen om de starka essäproven in på ett flertal aspekter som även lyfts fram i litteraturvetenskapliga beskrivningar av essän som genre och det essäistiska som modus. Detta implicerar att en större kunskap och medvetenhet om essän och det essäistiska kunde vara till gagn för en skrivdidaktisk kunskapsutveckling. I fokusgruppsintervjuerna får däremot lärarnas skrivundervisning en undanskymd plats och en obesvarad fråga är om de starka essäproven på något sätt avspeglar en framgångsrik, explicit skrivundervisning eller om skribenterna bakom de starka texterna skriver så bra som de gör *oberoende* av hur undervisningen sett ut i gymnasiet.

5.3 Artikel III

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

Avhandlingens tredje artikel utgår från samma empiriska material som den andra, det vill säga tre fokusgruppsintervjuer med sju gymnasielärare i svenska och litteratur, men berör deras föreställningar om skrivande i andra skolämnen,

med genren essäsvar i fokus. Essäsvar är en provgenre som framför allt förknippas med andra skolämnen än de som lärarna i svenska och litteratur själva undervisar i. Därmed berörs en övergripande fråga om skrivande som generell färdighet kontra ämnesspecifik kompetens och vem som borde ha huvudansvaret för skrivundervisning om essäsvar, lärare i svenska och litteratur eller lärare i respektive ämne.

Det är fyra kännetecken som utgående från analysen av fokusgruppsintervjuerna utmärker essäsvar. För det första uttrycker lärarna i svenska och litteratur att *en saklig stil* är ett eftersträvansvärt ideal, i motsats till den personliga och mer subjektiva stil som är önskvärd i essäprovet i deras eget ämne. För det andra betonar de att essäsvar i egenskap av svar på provfrågor bör vara innehållsrika vad relevant information beträffar, det vill säga präglas av *en kvantitativ innehållsnorm*. Så länge fakta förmedlas spelar språkriktighet och stil mindre roll, men ett trovärdigt svar behöver enligt lärarna dock utformas på ett gott språk. Lärarna uttrycker en mer oproblematiserad syn på vad de studerande behöver göra för att kunna besvara en uppgift med ett essäsvar, det vill säga själva tolkningen av vad som efterfrågas har större betydelse i essäprov. För det tredje beskriver lärarna essäsvar som en form av ett *mer instrumentellt skrivande* än vad essäprov innebär. Att redovisa fakta är huvudmålet och sådant som egen röst eller personlig stil är inte nödvändigt. Även om lärarna själva inte har daglig kontakt med essäsvar i sin egen undervisning konstaterar de att det, för det fjärde, finns *ämnesspecifika särdrag*, det vill säga att skrivande av essäsvar i olika ämnen kan ställa olika krav på skribenten. Där ser lärarna framför allt paralleller mellan essäsvar i humanistiska ämnen och skrivande i deras eget ämne svenska och litteratur.

Frågan om hur studerande lär sig skriva essäsvar får däremot inget entydigt svar i fokusgruppsintervjuerna. Lärarna i svenska och litteratur nämner att det i deras egen undervisning kan behövas påminnelser för att studerande ska vara medvetna om hur de ska skriva essäprov, men generellt sett verkar lärarna räkna med att undervisning om att skriv essäsvar hör till det som andra ämnen sköter. Däremot uttrycker lärarna önskemål om att lärare i andra ämnen borde ta ett större ansvar när det gäller att ställa språkliga krav på det som studerande skriver. Någon djupare kollegial samsyn kring skrivundervisning förefaller inte finnas i de tre gymnasier där de intervjuade lärarna arbetar. Lärarna talar en hel del om vad studerande behärskar och inte behärskar när det gäller skrivande, utan att det på ett tydligt sätt framgår hur detta hänger samman med skrivundervisningen.

Sammanfattningsvis avspeglar fokusgruppsintervjuerna något motstridiga lärarföreställningar om skrivundervisning och hur de studerandes kompetens i ämnesspecifikt skrivande ska utvecklas. Dels verkar lärarna utgå från att studerande själva lär sig det som behövs i olika ämnen, dels att andra lärare har ett ansvar för skrivundervisning kopplad till sina respektive ämnen. Lärarna i svenska och litteratur uttrycker att essäsvar i andra ämnen är del av en kunskapsreproducerande och kunskapsdokumenterande skrivpraktik som de rang-

ordnar lägre än det mer existentiellt inriktade skrivande de ser som ideal i essäprov i studentexamensprovet i modersmål och litteratur. En modell som kan belysa det hierarkiska förhållandet mellan genrerna erbjuder skrivpyramiden (Hansen, 2018, s. 33) i figur 3.

Figur 3. *Skrivpyramidens kompetenser enligt Hansen (2018, s. 33)*.

På den näst högsta nivån i pyramiden, *praksis*, kan skribenten på ett smidigt sätt använda sig av ett instrumentellt skrivande. På den högsta nivån, *identitet*, är skrivandet däremot även kopplat till ”personlig udvikling og dannelse”, något som enligt lärarna kommer till uttryck i de starka essäproven i studentexamensprovet i modersmål och litteratur (Hansen, 2018, s. 32). I och med att lärarna tillskriver essäprov en högre status än essäsvar finns det en risk för att förutsättningarna för ett samarbete kring skrivundervisning över ämnesgränserna försvagas. Om det förhåller sig så, har studentexamen och studentexamensgenrerna en större inverkan på skrivundervisningen än vad läroplanen har.

5.4 Artikel IV

Westerlund, A., Randahl, A.-C., & Heilä-Ylikallio, R. (2022). Prov och praktik i otakt? Fyra gymnasielärares kollegiala samtal om skrivande och skrivundervisning i anslutning till det digitala studentexamensprovet i modersmål och litteratur. I S. Björklund, B. Haagensen, M. Nordman, & A. Westerlund (Red.), *Svenskan i Finland 19. Föredrag vid den nittonde sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland, Vasa den 6–7 maj 2021* (s. 346–360). Svensk-Österbottniska Samfundet.
https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-69650-5-5

I artikel IV analyseras tre kollegiala samtal mellan fyra gymnasielärare i svenska och litteratur från våren 2019 när studentexamensprovet i modersmålet för första gången i full skala genomfördes digitalt.[20] I samtalen uttrycker lärarna för det första en stark kritik mot flera aspekter av provet. De uppfattar den nya provgenren skrivkompetensprov som otydlig och de tekniska lösningarna i det digitala provet som otillfredsställande. Bedömningskriterierna karakteriserar de som oklara och svåra att tillämpa.

Ett andra tema i diskussionerna är skrivundervisningen och hur lärarna kan förbereda de studerande inför studentexamensprovet. Så länge lärarna talar om skrivundervisning i allmänhet och vad de gör i olika gymnasiekurser listas många kreativa exempel och de ger uttryck för en funktionell ämnessyn med stöd i läroplanen. Den studentexamensförberedande undervisningen innebär däremot större utmaningar i och med att den enligt dem riskerar få en färdighetsinriktad slagsida som inte harmonierar med deras ämnessyn. Ett tredje, underliggande, tema i samtalen är hur själva den kollegiala diskussionen erbjuder ett stöd. Studentexamen blir en tacksam gemensam fiende när lärarna verbaliserar sin egen vision av hur skrivundervisning kan utformas. De argumenterar för att deras egen ämnessyn bättre motsvarar det som läroplanen stadgar och försvarar sig mot den färdighetsdiskurs som studentexamen enligt dem företräder. De kollegiala samtalen fyller därmed en funktion för lärarna inom ramen för en professionell lärandegemenskap.

Den kritik som lärarna riktar mot studentexamensprovet i modersmålet avspeglar en önskan om ett prov som i större utsträckning beaktar allt det som läroplanen i ämnet innehåller och inte är lika färdighetsinriktat. En annan slutsats är att de kollegiala samtalen kan bidra med skrivdidaktisk kunskapsutveckling. I diskussionen delas erfarenheter och de deltagande lärarna uttrycker en gemensam syn på skrivundervisningen.

[20] Det första digitala studentexamensprovet i modersmål och litteratur genomfördes redan hösten 2018, men i höstomgången deltar betydligt färre examinander än i våromgången (Hellgren, 2020a).

6 Diskussion och tolkning

Detta avslutande kapitel inleds i avsnitt 6.1 med en koncentrerad resultatdiskussion utgående från avhandlingens forskningsfrågor. I de följande avsnitten reflekterar jag i tre steg över de implikationer som resultatet har i ett större skrivdidaktiskt perspektiv, utgående från avhandlingens övergripande syfte att öka förståelsen av det essäistiska skrivandet i gymnasiet med fokus på studentexamensprovet i modersmål och litteratur. Först håller jag mig i avsnitt 6.2 på en textuell nivå i reflektionen över studentexamen och essän som genre, för att sedan i avsnitt 6.3 diskutera relationen mellan gymnasieläroplanen i modersmål och litteratur och det essäistiska. Avsnitt 6.4 berör en tredje, ideologisk nivå och inkluderar övergripande läroplansmål i ett bredare samhällsperspektiv. Till sist ägnas metoddiskussionen och tankar om fortsatt forskning varsitt avsnitt, 6.5 respektive 6.6.

6.1 Resultatdiskussion

I kapitel 5 sammanfattade jag de fyra artiklar som ingår i avhandlingen, med fokus på resultatet i förhållande till syfte och forskningsfrågor för respektive artikel. I detta diskussionsavsnitt återvänder jag till artiklarna, nu med inriktning på vad de på ett övergripande plan bidrar med i förhållande till forskningsfrågorna för hela avhandlingen, vilka av naturliga skäl ligger nära flera av forskningsfrågorna i artiklarna.

Avhandlingens första forskningsfråga gällde vilka föreställningar gymnasielärare i svenska och litteratur har om studentexamensgenrerna essäprov och essäsvar. Utmärkande i det empiriska materialet är att lärarna finner det utmanande att karakterisera examensgenrerna. I och med att Studentexamensnämnden inte tillhandahåller några explicita definitioner av genrerna måste lärarna dra slutsatser utgående från exempelvis de provspecifika föreskrifterna, inklusive bedömningskriterierna. En annan källa till kunskap är deras egna lärarerfarenheter av hur det institutionaliserade studentexamensprovet utvecklats genom åren. Det lärarna bland annat gör i fokusgruppsintervjuerna och de kollegiala samtalen i det empiriska materialet är att kontrastera de båda delproven i studentexamensprovet i modersmål och litteratur dels mot varandra, dels mot genren essäsvar i andra ämnen. En återkommande dikotomi som framträder är den mellan den subjektiva, egna rösten i essäprovet å ena sidan och den objektiva analysen i essäsvar och det andra delprovet i modersmål och litteratur å den andra. I artikel III som fördjupar analysen av läraruppfattningar om essäsvar i andra ämnen framgår att lärarna förknippar dessa med en kvantitativt kunskapsreproducerande och kunskapsdokumenterande skrivpraktik. Att skriva essäsvar framstår därigenom som en mer renodlat teknisk färdighet som lärarna förefaller värdesätta lägre än den skrivkompetens som essäprovet i deras eget ämne förutsätter. Ett annat sätt för lärarna att karakterisera essäprovet är att jämföra det med skolexterna genrer som kolumnen och essän.

Avhandlingens andra forskningsfråga rörde lärarnas föreställningar om de starka essäproven. I det empiriska materialet kretsar lärarnas diskussion om essäprovet som genre i betydande utsträckning kring det som utmärker just de starka essäproven. I analysen i artikel II (se avsnitt 5.2 ovan) identifierade jag två textrelaterade kategorier som enligt lärarna är en nödvändig grund för ett starkt svar, nämligen språklig normenlighet och global textkontroll. För höga betyg krävs dessutom de skribentrelaterade kategorierna tankeskärpa, originalitet och mottagarmedvetenhet. De skribentrelaterade kategorierna har mycket gemensamt med kvaliteter som utgående från textanalysen i artikel I kännetecknar starka uppsatstexter, det vill säga reflektion och mångtydighet. Sammantaget är det fråga om ett flertal aspekter som även framhävs i den litteraturvetenskapliga diskussionen om essän som genre och det essäistiska som modus.

I avhandlingens tredje forskningsfråga kopplades studentexamensgenrerna essäprov och essäsvar till skrivdidaktik genom att fokus låg på lärarföreställningar om skrivundervisning i anslutning till studentexamensproven. Artiklarna II–IV ger där något motstridiga resultat, delvis för att de belyser ämnet från olika håll. Den förgivettagna premiss som lärarnas utsagor i materialet bygger på är att studentexamensförberedande undervisning behövs eftersom studentexamensproven har stor betydelse för dem som studerar på gymnasiet. Även om studentexamen formellt sett har som uppgift att utvärdera om de studerande nått läroplansmålen signalerar lärarna att skrivundervisning med tanke på examensproven är av nöden. Eftersom det är renodlat skolska genrer som används i studentexamensproven kan lärarna inte förutsätta att de studerande ska tillägna sig genrerna utanför skolan. Ansvaret för skrivundervisningen faller entydigt på skolan.

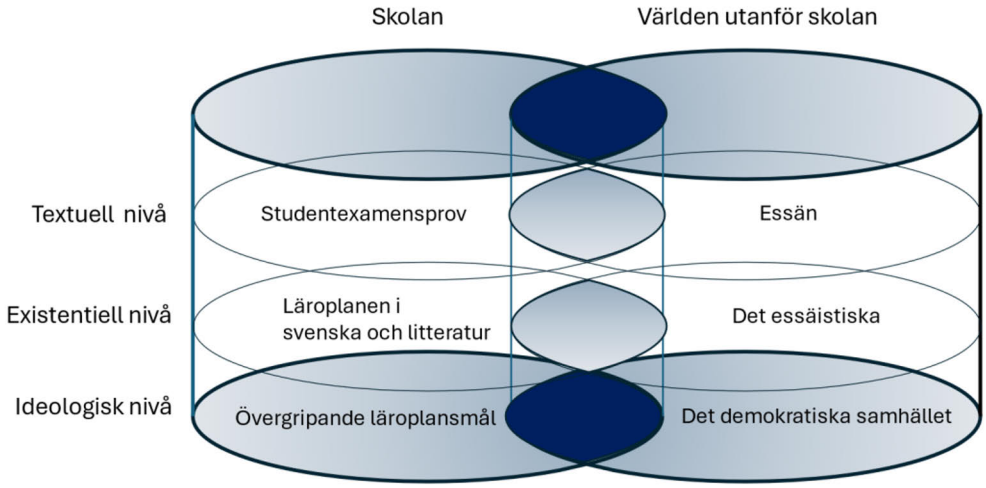
Det som emellertid gör frågan mer komplicerad ur ett lärarperspektiv är att flera av de skrivdiskurser som Ivanič (2004) beskrivit aktualiseras samtidigt. I och med att studentexamen som institution per definition har en normativ utgångspunkt spelar färdighetsdiskursen en signifikant roll. När lärarna betonar de textrelaterade kategorierna språklig normenlighet och global textkontroll framträder en stark färdighetsdiskurs. De uttrycker att kraven är höga i studentexamen, vilket kan motivera ett fokus på just färdighetsdiskursen för att undvika fel. Men samtidigt indikerar det värde de ser i de skribentrelaterade kategorierna tankeskärpa, originalitet och mottagarmedvetenhet tydligt att kreativitetsdiskursen och diskursen om sociala praktiker är minst lika viktiga. Stöd för denna hållning hämtar de även från läroplanen. Däremot är Ivaničs (2004) genrediskurs förhållandevis osynlig, något som sett till avhandlingens empiri kunde hänga samman med lärarnas svårigheter att definiera examensgenrerna.

Det skrivdidaktiska dilemma som denna potentiella konflikt mellan konkurrerande skrivdiskurser medför handlar till syvende och sist om att diskurserna hos Ivanič (2004) implicerar två olika iscensättningar av skrivundervisning. Medan färdighetsdiskursen är väl lämpad för explicit undervisning är kreativitetsdiskursen och diskursen om sociala praktiker förknippade med implicit undervisning. Åtminstone en del av oklarheten kring den examensförberedande skrivundervisningen som framträder i det empiriska materialet kan ha samband med

denna konflikt. Å ena sidan uttrycker gymnasielärarna i svenska och litteratur – speciellt på tal om genren essäsvar i andra läroämnen – att gymnasiestuderande lär sig av egna erfarenheter, det vill säga på något sätt socialiseras in i skrivandet i gymnasiet, utan att det klart framgår hur detta implicita genretillägnande går till. Å andra sidan förutsätter de höga kraven i studentexamensprovet i modersmål och litteratur ändå explicit undervisning, något som exempelvis avspeglar sig i den frustration som lärarna i artikel IV uttrycker över att examensförberedande undervisning inkräktar på den kreativa skrivundervisning som de med stöd i läroplanen föredrar.

Osäkerheten kring avvägningen mellan explicit och implicit skrivundervisning kan även utläsas i det som lärarna uttrycker om ansvarsfördelningen när det gäller den examensförberedande skrivundervisningen. Detta gäller särskilt då lärarna i svenska och litteratur uttalar sig om essäsvar, det vill säga en genre som i första hand används i andra ämnen och där det förblir oklart i vilken utsträckning det är deras uppgift handha skrivundervisning om genren, eller om det ankommer på lärarna i respektive ämne. Lärarna i svenska och litteratur för i fokusgruppsintervjuerna och de kollegiala samtalen engagerade diskussioner om angelägna ämnesdidaktiska frågor, inklusive skrivundervisning, men det framgår inte om motsvarande samtal förs med kolleger i andra ämnen för att uppnå en skrivdidaktisk samsyn. En gemensam skrivdidaktisk hållning över läroämnesgränserna från lärarnas sida borde rimligtvis vara till gagn för alla parter, inklusive de studerande.

Avhandlingens övergripande syfte är att öka förståelsen av det essäistiska skrivandet i gymnasiet med fokus på studentexamensprovet i modersmål och litteratur. Det essäistiska skrivandet framträder i sin mest renodlade form i essän, en skolextern genre med en lång och rik historia. Avhandlingen berör därigenom på ett principiellt plan mötet mellan skrivande i och utanför skolan, något som jag åskådliggör i figur 4.



Figur 4. *Mötet mellan skrivande i och utanför skolan med fokus på essän och det essäistiska.*

Med sina symmetriska, elliptiska cylindrar kan figuren ge sken av att stå för matematisk exakthet. Den är dock snarare essäistisk till sin karaktär och representerar min sammanfattande tolkning av det essäistiska skrivandet i gymnasiet i förhållande till flera olika kontexter. Figuren visualiserar med andra ord mitt försök att förstå helheten och är ett resultat av reflektioner under forskningsprocessen. Med hjälp av figuren vill jag även i essäistisk anda bjuda in till dialog kring ämnet, öppen för kompletterande perspektiv och tolkningar.

Den elliptiska cylindern till vänster i figuren representerar skolan, den till höger världen utanför skolan. I den vänstra delen ingår därmed de genrer och skrivpraktiker som betecknas som skolska, medan den högra delen inkluderar en heterogen massa av genrer och skrivpraktiker vars enda gemensamma nämnare är att de har sin hemvist utanför skolan. Gymnasieläroplanens primära mål för skrivundervisning är inte att de studerande ska lära sig behärska skolgenrer till fulländning utan att de ska erövra sådana färdigheter som behövs efter avslutad skolgång. I det avseendet kan man, sett till läroplanen, läsa in en utvecklingsriktning i figuren: Progressionen i skrivande ska föra de studerande från de skolska genrerna till kompetens i de skolexterna. Men samtidigt kan de studerande dra nytta av erfarenheter av skolexterna genrer när de skriver i skolan. Det gemensamma området i mitten av figuren där de båda skrivpraktikerna överlappar varandra är därför didaktiskt högintressant eftersom det sociokulturellt sett utgör en väg in i de studerandes närmaste utvecklingszon med tanke på skolexternt skrivande.

Det som figuren även illustrerar är att förhållandet mellan skrivandet i och utanför skolan kan granskas på olika nivåer. Mycket i min avhandling har handlat om den *textuella* nivå överst i figuren där lärarföreställningar om skolska studentexamensprov har stått i förgrunden, med essän som motsvarighet bland de skolexterna genrerna. I Ivaničs (2004) modell över språket med fyra olika lager (se avsnitt 4.3.2) motsvarar denna nivå närmast de inre lagren, själva texten och de kognitiva processerna i det multimodala meningsskapandet. På den andra nivån avspeglar figuren den *existentiella* nivå där gymnasieläroplanen i svenska och litteratur möter det essäistiska som generellt fenomen. På den nivån konstitueras den gemensamma zonen av å ena sidan läroplanens proklamerande av lärokursen svenska och litteratur som ett livskunskapsämne och å den andra det essäistiska som livshållning.

Gränsen till den tredje nivån längst ner i figuren är flytande, men det handlar främst om en förskjutning från ett individ- till ett samhällsperspektiv. Jag har valt att kalla den sista nivån *ideologisk* för att jag där placerat övergripande läroplansmål som har att göra med skolans demokratifostrande uppdrag och en motsvarande samhällskontext. Läroplanen är ett politiskt dokument som avspeglar de ideologiska värderingar som samhället vill att skolan ska föra vidare. Den andra och tredje nivån i figur 4 kan relateras till de yttre lagren i Ivaničs (2004) modell, nämligen literacypraktiken och den sociokulturella och politiska kontexten för skrivandet. I avsnitt 6.2–6.4 nedan fördjupar jag diskussionen om de tre nivåerna i figur 4.

6.2 Den textuella nivån – studentexamen och essän som genre

Så länge som Finland håller fast vid studentexamen som ett nationellt slutprov för gymnasiet och en längre, skriftlig framställning då ingår i studentexamensprovet i modersmål och litteratur kommer de studerande på gymnasiet skriva en text inom en explicit eller implicit angiven provgenre. Studentexamensnämnden kan utgående från en normativ genresyn välja att ställa upp tydliga kriterier för texten som ska skrivas i provet. Men även om sådana normativa genrekriterier inte formuleras, skapas det i den institutionaliserade skrivpraktiken en skolgenre som kan ringas in deskriptivt, med andra ord definieras sociokulturellt.

Under den långa tid som studentexamensprov arrangerats i läroämnet har en oproblematiserad uppsatstradition dominerat och genrefrågan varit påfallande osynlig. Ett antal gånger har det som i dag heter studentexamensprovet i modersmål och litteratur reformerats, exempelvis i samband med införandet av realprovet 1921, och genom introduceringen av den materialbaserade uppsatsen 1992 och det digitala provet 2018. Reformerna har påverkat såväl innehållet i de texter som studerande skriver som det formella upplägget. När den materialbaserade uppsatsen introducerades som examensgenre vid reformen 1992 fick till exempel referat-, citat- och källhänvisningsteknik en helt ny tyngd. I och med att det då blev obligatoriskt att använda bakgrundsmaterial förändrades examensgenren, men min poäng är att studentexamensprovet mer sällan diskuterats i termer av just genre. Ett annat exempel: Även i samband med digitaliseringen av studentexamensprovet i modersmål och litteratur 2018 dominerades den allmänna diskussionen av tekniska frågor och praktiska konsekvenser, som att multimodalt material kunde börja användas i uppgifterna. Inte heller den gången utgick reformen av provet från en analys av genredimensionen. När gymnasielärarna i de kollegiala lärarsamtalen i artikel IV diskuterar det då nya, digitala provet är det däremot bland annat de otydliga eller rentav osynliga genreinstruktionerna som de uttrycker frustration över.

Ett sätt att tolka situationen är att Studentexamensnämnden utgående från uppdraget att utvärdera om gymnasiestuderande uppnått läroplansmålen inte prioriterat genrefrågan utan gång på gång bara använt sig av befintliga, skolska genrer – eller skapat nya, skolska genrer. Eftersom gymnasiestuderande inte kan genomföra arkeologiska utgrävningar eller dissekera fiskar i ett studentexamensprov i historia respektive biologi får de i stället redogöra för sina kunskaper i skriftlig form, det vill säga med hjälp av den skolska genren essäsvar. Av det följer emellertid inte att läroämnet modersmål och litteratur behöver vara bundet av samma logik; inget säger att en skolsk genre med nödvändighet är den optimala formen för en utvärdering av skriftliga färdigheter. Studentexamensnämnden kunde gott välja att utnyttja en redan existerande, skolextern genre för ändamålet. Att gymnasiestuderande klarar av mer än bara skolska genrer borde väl vara en indikation på att de nått läroplansmålen?

Med nuvarande studentexamensupplägg behöver genreformatet vara anpassat till den tid som examinanderna har till sitt förfogande, det vill säga i normala fall sex timmar. Då är exempelvis debattartikel, novell eller essä rimliga

alternativ som examensgenrer. Debattartikel är en ypperlig examensgenre om man vill utvärdera argumenterande skrivande, novell ett möjligt val för att utvärdera skönlitterär genrekompetens. För att verkligen kunna utvärdera mer av det breda läroplansinnehållet behövs ändå en genre som på ett flexibelt sätt kan integrera många dimensioner av skrivande. Genren ska ge skribenten möjlighet till såväl saklig faktaframställning och argumentation som utrymme att med hjälp av retoriska stilmedel använda språket på ett konstnärligt sätt och uttrycka sin egen röst. Utgående från genomgången av essän som genre i kapitel 3 vill jag hävda att essän är just en sådan mångfasetterad genre med potential att uppfylla de höga krav som ställs på en studentexamensgenre.

Naturligtvis blir även essän ofelbart skolsk om den plockas in i studentexamen eftersom gymnasiestuderande där primärt skriver för att bli bedömda, inte för att förmedla ett budskap i enlighet med den kommunikativa funktion som genren har utanför skolan. Men en av de många fördelarna med en skolextern genre som essän är att det finns en rik, litterär tradition att dra nytta av i undervisningen och även en omfattande forskning som ger inblick i genrens många dimensioner. För essäns del har jag i kapitel 3 bara kunnat erbjuda en högst översiktlig bild av det som skrivits om genren. Helt skolska genrer har det givetvis även forskats om, men där är lärare och studerande ändå i huvudsak hänvisade till läromedlens framställningar och ett begränsat utbud av modelltexter.

Ett starkt argument för essän som studentexamensgenre är att gymnasielärarna i mitt empiriska material beskriver de starka texterna i den studentexamensgenre som benämnts essäprov på ett sätt som på många punkter överensstämmer med litteraturvetenskapliga beskrivningar av essän som genre. Oberoende av hur Studentexamensnämnden officiellt definierar eller beskriver examensgenrerna står det i och för sig lärarna fritt att redan i dag ha essän som ledstjärna i examensförberedande skrivundervisning. Inom ramen för den kan essän mycket väl användas som modelltext, med eller utan ett renodlat genrepedagogiskt upplägg. I förhållande till studentexamen kan essän då utgöra ett *mål* för skrivundervisningen på gymnasiet.

Att lärarnas föreställningar om starka essäprov ligger så pass nära kännetecknen för essän som genre indikerar således att det föreligger en skrivdidaktisk potential i att medvetandegöra lärare – och i förlängningen studerande – om essäns många dimensioner. Jag håller med Wallacks (2017, s. 59) slutsats om att det är där vi behöver börja: ”Like any literary genre, we must first understand the qualities that make it unique so that we will know better what we are really asking for as teachers when we ask students to write them.” Både lärare och (gymnasie)studerande kan vara betjänta av en skrivdidaktik som integrerat essäteoretiska insikter. Det handlar inte om att helt kallt ersätta dagens skolgenrer med essän, utan om att komplettera genrerepertoaren genom att beakta essän som en mångsidig genre, vilken i ett litteraturhistoriskt perspektiv och i en samtida kontext präglats av stor heterogenitet. Även skrivdidaktisk forskning kan dra stor nytta av det som skrivits om essän med litteraturvetenskapliga utgångspunkter.

6.3 Den existentiella nivån – gymnasieläroplanen i svenska och litteratur och det essäistiska som modus

Att essän kan fungera som *mål* för skrivundervisningen på gymnasiet när siktet är inställt på studentexamensprovet i modersmål och litteratur utesluter inte att genren även kan ha en potential som *medel* för andra syften. Något som jag konstaterat flera gånger är att skrivundervisningen på gymnasiet ska utgå från det som läroplanen föreskriver och inte i första hand vara styrd av det slutprov som har till uppgift att utvärdera om läroplansmålen uppnåtts. Vissa läroplansmål är dock lätta att koppla direkt till studentexamensprovet. *Grunderna för gymnasiets läroplan 2019* ställer till exempel upp tydliga mål för skriftliga färdigheter, som att de studerande ska ”stärka sina färdigheter att behärska standardspråkets normer i tal och skrift” (Utbildningsstyrelsen, 2019, s. 72).

Men sedan finns det mer vittfamnande, abstrakta läroplansmål där lärarna i mitt empiriska material ser en hart när olöslig konflikt framför sig när de ska balansera mellan att följa läroplanen och inrikta sin undervisning på det som krävs i studentexamen. Att gymnasieutbildningen enligt läroplanen ”ska stärka den studerandes identitet och hjälpa den studerande att förstå sitt värde som unik individ” är ett mål som på ett mycket vagt sätt – om ens alls – utvärderas i studentexamen, men som lärare det oaktat ska sträva mot (Utbildningsstyrelsen, 2019, s. 60). De ambitiösa målsättningar som läroplansgrunderna målar upp för lärokursen i svenska och litteratur[21] sammanfattas i formuleringen om ämnet som ett ”livskunskapsämne” (Utbildningsstyrelsen, 2019, s. 70). Och i läroplansdelen om mångsidig kompetens – med beskrivningar av sex delområden som ”utgör gemensamma målsättningar för läroämnena i gymnasiet” – ingår en modell med kompetenserna i sex cirklar kring de sammanfattande nyckelorden ”En god, harmonisk och bildad människa” (Utbildningsstyrelsen, 2019, s. 62).

Att gymnasielärare i mitt empiriska material efterlyser studentexamensprov som bättre tar hänsyn till läroplanen är enligt min tolkning ett tecken på att de bejakar denna existentiella dimension av gymnasiets uppdrag. Här kunde essän och det essäistiska träda in som en förmedlande länk. När det gäller svenska och litteratur som livskunskapsämne betonas ofta den roll skönlitteraturen kan spela i undervisningen (jfr Rejman, 2014). Men skrivundervisningens roll ska inte underskattas. Av de diskurser om skrivande som Ivanič (2004, 2017) beskriver är det framför allt kreativitetsdiskursen med det personligt uttrycksfulla i centrum och diskursen om att tänka och lära som med lätthet kan knytas till den existentiella sidan av läroämnet. Av de många genrer som används i skolan är essän en med stor potential ifall livskunskapsdimensionen ska framhävas, något som i synnerhet framgår i många av karakteriseringarna av det essäistiska i teoriavsnitt 3.5–3.6 ovan. Det som heller inte bör förbises i sammanhanget är att ett av essäns trumfkort är att genren har en tydligt estetisk dimension, något

[21] Skrivningen om ”livskunskapsämne” återfinns i läroplansdelen för läro*kursen* svenska och litteratur, inte i den inledande, gemensamma delen för hela läro*ämnet* modersmål och litteratur.

som bidrar med mervärde med tanke på potentialen att uttrycka ett existentiellt förankrat innehåll.

Detta betyder ändå inte att den konkreta, didaktiska implikationen av min avhandling stannar vid ett förslag att ett av delproven i studentexamensprovet i modersmål och litteratur kunde revideras så att essän införs som officiell examensgenre. Eftersom studentexamen utvärderar om läroplansmålen uppnåtts är det först när läroplanen integrerat mer av ett essäistiskt förhållningssätt som essän verkligen kommer till sin rätt i studentexamen. För den skull behövs ändå inget dramatiskt paradigmskifte; redan i dag har läroplanen gott om sådana inslag. Däremot kan essäforskning av den art jag anfört i kapitel 3 bidra med att synliggöra det essäistiska bättre och underlätta implementeringen i såväl den allmänna delen av gymnasieläroplanen som delen om läroämnet modersmål och litteratur. I stället för att försöka uppfinna hjulet på nytt kan de som utarbetar nya läroplaner med fördel utnyttja insikter från generationer av essäforskare och essäister om sådant som reflektion och ett kritiskt förhållningssätt. Att öka förståelsen av det essäistiska skrivandet är i den kontexten inte bara ett skrivdidaktiskt projekt utan en del av vår gemensamma strävan att utveckla skolan – och världen.

6.4 Den ideologiska nivån – skrivande och det demokratiska samhället

Under en längre tid har skönlitteraturens status i samhälle och skola utmanats. Tidigt utmålades det som med nedvärderande termer benämndes kiosk- eller triviallitteratur, för att inte tala om serietidningar, som ett hot mot den traditionella, högkulturella litteraturen. Nya medier har sedan i en jämn ström konkurrerat om läsarnas uppmärksamhet. Medan den tidiga radion kanske inte kunde uppfattats som en allvarlig utmanare till litteraturen kom filmen, populärmusiken och televisionen att få ett enormt genomslag. Tekniska nymodigheter som videobandspelare och dataspel erbjöd senare generationer lockande alternativ till böckernas värld, följda av internet, sociala medier och streamingtjänster som även de radikalt förändrade spelplanen till litteraturens nackdel, i synnerhet bland unga. Mot bakgrund av skönlitteraturens alltmer marginaliserade roll i samhället har det därför funnits gott om röster som ifrågasatt den starka ställning som litteraturen haft i skolan.

Men medan skönlitteraturens apologeter fått arbeta dag och natt för att försvara litteraturen och litteraturundervisningen i ett medielandskap som under ett sekel bytt skepnad ett flertal gånger, har skrivundervisningen hittills inte drabbats av samma legitimeringskris. Det har rått konsensus om att alla behöver kunna skriva, och nyttan av skrivande har aldrig ifrågasatts på samma sätt som nyttan av läsning av skönlitteratur. Debatter om skrivande i skolan har i stället kunnat handla om exempelvis stark engelsk påverkan i ungdomarnas språk (och andra förmenta tecken på språkligt förfall), eller om för- och nackdelar med penna respektive dator som skrivredskap. Men med den rasande snabba

utvecklingen av artificiell intelligens är det med ens möjligt att på fullt allvar ifrågasätta om alla verkligen behöver behärska skrivande i samma utsträckning som tidigare. När dataprogram inte bara sköter stavningskontroll utan kan generera koherent text, är det då försvarbart att så pass mycket tid läggs på skrivundervisningen i skolan?

Väsentligt är dock att inse att det inte räcker med att diskutera skrivandets framtid ur ett snävt individperspektiv. Den avgörande frågan är inte vad artificiell intelligens har för inverkan på den enskildes skrivande utan vilka konsekvenserna är på ett samhälleligt plan. Det är i hög grad ekonomiska intressen som drivit den tekniska utvecklingen, sällan altruistiska visioner. Så länge marknadskrafterna styr kommer vinstdrivande företag när tillfälle ges ersätta skrivande människor med kostnadseffektiva maskiner. I synnerhet formaliserade sakprosatexter är en nisch som datorer med lätthet kan ta över. Kanske AI även i ett slag ”löser” problemet med skolska genrer genom att agera mottagare för texter och gå i dialog med skribenten i en aldrig tidigare skådad omfattning? Medan lärarfeedback och kamratrespons på sin höjd ofta bestått av sammanfattande slutkommentarer kunde AI i en handvändning leverera en lika lång svarstext som den skribenten lämnat in. Säkert kunde AI i en utopisk (eller dystopisk) framtid – som antagligen ligger mycket närmare än vi kan föreställa oss – också ta sig an bedömning av text, även om vi ännu i dag förhåller oss skeptiska till hur dataprogram lyckas hantera holistisk bedömning av längre texter, likt de som skrivs i studentexamensprovet i modersmål och litteratur.

I grund och botten är det ändå varken den tekniska eller ekonomiska dimensionen som är den mest angelägna att diskutera, utan den demokratiska. Det finns gott om alarmistiska scenarier för hur en flodvåg av desinformation skapad av påverkanskampanjer, trollfabriker eller, för all del, vanliga, cyniskt kommersiella intressen kommer skölja över oss. Vad betyder till exempel allmän rösträtt i en tid när ingen väljare längre går säker för textmassor som skapats i manipulerande syfte? Hur ska skolan tackla situationen? I läroplanskapitlet om läroämnet modersmål och litteratur nämns att ”[u]ndervisningen ska sträva efter att utveckla sådana färdigheter och kunskaper som den studerande behöver för fortsatta studier och för aktivt medborgarskap” (Utbildningsstyrelsen, 2019, s. 68). Betoningen på ”aktivt medborgarskap” ligger i linje med den ämnessyn som Molloy (2007) förespråkar, nämligen svenska som demokratiämne. Hon argumenterar för att vi behöver lyfta blicken från läsning och skrivning som ämnets kärnuppdrag till det som hon ser som hela skolans yttersta uppdrag, demokratifostran. Steget från sådana storstilade mål till konkret skrivundervisning kan givetvis kännas långt. Vad är det som ska äga rum i gymnasieklassrummen för att visionerna som uttrycks i läroplansgrunderna ska kunna förverkligas? Det är för mycket begärt att hälsolära som läroämne per automatik ska resultera i studerande med sunda levnadsvanor, eller att undervisning i samhällskunskap ska göra de studerande immuna mot antidemokratiska locktoner. Inget läroämne kan heller ensamt bära ansvar för att läroplansmålet en ”god, harmonisk och bildad människa” ska uppnås (Utbildningsstyrelsen, 2019, s. 62). I och med att språket spelar en central roll när det gäller individens möjlighet att bearbeta

erfarenheter och interagera med andra kan skrivundervisningen spela en viktig roll.

För att alls kunna säga något om skrivundervisningens potential för demokratifostran är det ändå nödvändigt att påminna om att skrivande är en mångfasetterad företeelse. Redan i läroplanens betoning på multilitteracitet finns mycket att beakta. Utgående från Ivaničs (2004, 2017) skrivdiskurser kan vi dessutom peka på flera olika delområden inom det som konstituerar skrivkompetens, från språkriktighet, kreativitet och praktisk bemästring av skrivprocessen till genrebehärskning och kommunikationskompetens i en social kontext. Relevant är även den sociopolitiska diskursen som innefattar kritisk litteracitet, vilken blir högaktuell när individen ska orientera sig i dagens samhälleliga textflöde. Ju komplexare textvärldar vi möter, desto viktigare är det att kunna reflektera över dem, vare sig vi kallar det källkritik eller ett essäistiskt förhållningssätt.

I de allmänna målen i gymnasieläroplanen talas i mer generella termer om möjligheten ”att utvecklas till en bildad samhällsmedlem” och om ”betydelsen av en bred allmänbildning och förståelse för helheter” (Utbildningsstyrelsen, 2019, s. 60). Min övertygelse är att även skrivundervisningen kan ha en väsentlig funktion i vår strävan att nå dessa övergripande läroplansmål. Inte minst essän som genre och det essäistiska som modus är väl lämpade som redskap i det arbetet, på såväl individ- som samhällsnivå. Detta förutsätter en fördjupad förståelse av essäns potential. ”[I]f the essay is to serve as the kind of writing through which students realize their full potential as liberally educated beings, they, and we, need an expanded conception of what the essay is and what it can do”, skriver W. Ross Winterowd (cit. enl. Heilker, 1996, s. 11–12). Även om skrivandet i skolan ofelbart är präglat av den institutionella kontexten och i den bemärkelsen alltid skolskt, öppnar essän och det essäistiska möjligheter för ett fördomsfritt, prövande skrivande, med personlig relevans och därigenom på samma gång ett kritiskt perspektiv på omvärlden. ”Vad vet jag?” löd Montaignes motto. Den frågan är lika aktuell nu som den var på 1500-talet. Essäister har genom seklerna reflekterat över sig själva och sin egen kunskap, i förhållande till samtiden. Strävan efter förståelse har drivit dem att med skriftens hjälp – det essäistiska skrivandet – undersöka världen och sin plats i den. Gymnasiet har möjligheten att erbjuda detta tankeredskap till sina studerande, ett redskap med relevans långt utöver det instrumentella värde det kan ha i studentexamen.

6.5 Metoddiskussion och avhandlingens begränsningar

En essäistisk kungstanke är öppenhet för mångtydighet och avvisande av enkla svar. Den skeptiska grundhållningen hos Montaigne och essäister i hans efterföljd hade sina rötter i renässansens uppgörelse med medeltida auktoritetstro. Insikten att det som slentrianmässigt tas för givet självfallet kan och bör ifrågasättas förenar forskaren och essäisten. En gemensam drivkraft för dem är nyfikenheten på det i tanke och handling oprövade – men förutom att en kritisk inställning till det förgivettagna är en utgångspunkt för både forskning och

essäistik behöver vi i konsekvensens namn hålla fast vid samma förhållningssätt också när det eftersträvade målet hägrar. Även i en doktorsavhandling är det därför befogat att lägga in en essäistisk brasklapp: det kan förhålla sig på ett annat sätt än forskningsresultatet förefaller visa. Att följa god vetenskaplig praxis är givetvis ett sätt att minimera risken för direkt felaktiga slutsatser. Däremot är det omöjligt att kunna garantera att alla tänkbara perspektiv och faktorer beaktats fullt ut i avhandlingsarbetet.

I forskning ställs man inför otaliga val som har konsekvenser för den fortsatta processen. Avhandlingsarbetet har för min del inneburit en ständig reflektion över och utvärdering av de många beslut jag fattat, må de sedan ha rört vetenskapsteoretiska ståndpunkter eller mer praktiska frågor i exempelvis analysen av det empiriska materialet. I slutfasen av forskningen är det även påkallat att utvärdera processen som helhet och ställa kritiska frågor som har bäring på trovärdigheten och tillförlitligheten för det resultat jag presenterar (jfr Thornberg & Fejes, 2009).

En hermeneutisk ansats har legat som grund för min forskning. En kritik som riktats mot hermeneutiken är att den med sin inriktning på förståelse av *helheten* indirekt förutsätter att det finns en sådan helhet, med en koherent helhetsmening. Detta antagande står i bjärt kontrast till exempelvis ett postmodernt sätt att bejaka det splittrade och mångtydiga (Alvesson & Sköldberg, 2017). I sämsta fall blir utfallet av ett så kallat hermeneutiskt tolkningsarbete endast en bekräftelse av den förförståelse som varit utgångspunkten för forskningen. Därför är det viktigt att som forskare dels under forskningsprocessen vara medveten om sin förförståelse, dels i förmedlingen av resultatet tillräckligt tydligt kommunicera vad de hermeneutiska tolkningarna bygger på (jfr Ödman, 2007). Mångfasetterade forskningsobjekt som skolskrivande, essän och studentexamensprov kan tolkas på ett flertal olika sätt och jag gör inga anspråk på att i avhandlingen erbjuda den enda möjliga tolkningen av det empiriska materialet.

Ett av hermeneutikens nyckelbegrepp är förförståelse. I avsnitt 1.3 redogjorde jag för min förförståelse av skolskrivande och essän och argumenterade för att mina praktiska erfarenheter av och teoretiska insikter i skrivdidaktik och mitt arbete med studentexamensprov i rollerna som lärare och censor har varit en värdefull resurs i forskningsprocessen. Det går emellertid inte att bortse från det faktum att mina tidigare erfarenheter på samma gång har kunnat medföra att jag haft en bristande distans till forskningsämnet. En forskare som inte varit lika djupt involverad i skrivundervisning på gymnasiet och bedömningen av studentexamensprov kunde med ett perspektiv utifrån ha gjort andra, relevanta iakttagelser. Lika uppenbart är att man utgående från teoretiska positioner som jag valt bort kunde ha haft möjlighet att dra slutsatser med andra didaktiska implikationer.

I inledningen till avhandlingen konstaterade jag att skrivdidaktiken, med sitt mål att utveckla såväl text som skribent, endast i begränsad utsträckning tagit hjälp av litteraturvetenskapliga perspektiv. Att fylla den forskningsluckan genom att kombinera skrivdidaktik och litteraturvetenskap har ändå inte varit oproblematiskt. Skrivforskning och litteraturvetenskap rör sig till exempel med

olika genrebegrepp. En betydligt större utmaning har ändå legat på det metodologiska planet, i och med att det rör sig om vetenskapsområden med skilda epistemologiska utgångspunkter. Förutom att skrivforskning framsprungit ur en lingvistisk tradition är skrivdidaktik förankrad i pedagogik, som är en samhällsvetenskap. Litteraturvetenskapen å sin sida har sina rötter i ämnet litteraturhistoria, och är därmed en humanistisk vetenskap (jfr Degerman, 2012). Om jag i rollen som litteraturvetare och humanist skriver om Hans Ruins essäistik avkrävs jag sällan en motivering till ämnesvalet, annat än av de kritiker som reflexmässigt beskyller all humaniora för att vara onyttig eftersom den inte är kommersiellt tillämpbar – i motsats till exempelvis naturvetenskaplig forskning. I den skrivdidaktiska forskningssfären finns det däremot en inbyggd förväntan på tillämpbarhet. För att ha relevans ska resultatredovisningen utmynna i tydligt uttalade didaktiska implikationer.

Den sociokulturellt inriktade skrivforskningen är trots sin mångfald förhållandevis homogen jämfört med de litteraturvetenskapliga perspektiv som jag i avhandlingen sammanfört under paraplybeteckningen essäteori. Lika lite som det finns en allmänt etablerad, oomtvistad ”romanteori” eller ”lyrikteori” finns det en avgränsbar ”essäteori” att enkelt förhålla sig till. Varje försök till essäteori förblir i någon mening en eklektisk konstruktion med diffus legitimitet. Trots detta prekära utgångsläge har jag valt att fokusera på de möjligheter som öppnas. Jag har inte varit bunden av någon på förhand bestämd modell utan fördomsfritt kunnat botanisera och pröva mig fram bland det som skrivits och forskats om essäistik, för att sedan ta fasta på perspektiv som varit fruktbara med tanke på skolkontexten. Rent praktiskt betyder det till exempel att det som jag benämner essäteori återfinns i många typer av publikationer med ett brett tidsspann – exempelvis som essäer, vetenskapliga artiklar, monografier, tidskriftsartiklar och även avhandlingar – medan avhandlingar och vetenskapligt granskade artiklar av yngre datum intar en mycket mer framträdande ställning när jag refererar till skrivforskning.

Att studera läraruppfattningar om en genre i skrivundervisningen på gymnasiet är *en* väg till kunskap med skrivdidaktisk relevans, men naturligtvis inte den enda. Jag har inte studerat skrivundervisningen som den gestaltar sig i lärarnas klassrum och jag har heller inte hört skribenternas röster, det vill säga de gymnasiestuderande som är de skrivande subjekt som ska utveckla sitt skrivande utgående från läroplansmålen och med sikte på studentexamen. Både uppsatsmaterialet för artikel I och de transkriberade texterna för artikel II–IV har ett begränsat omfång, vilket hade gjort dem mindre lämpade som underlag för statistiskt generaliserbara slutsatser i kvantitativt hänseende (jfr Thornberg & Fejes, 2009). I den kvalitativt inriktade, hermeneutiska tolkningsprocessen har jag däremot kunnat nå en fördjupad förståelse av det empiriska materialet. En av de större överraskningarna under hela avhandlingsarbetet var hur rikt forskningsmaterial fokusgruppsintervjuerna och de kollegiala samtalen erbjöd, något som även bidrog till att min forskning inriktades på lärarföreställningar om skrivande i stället för på fortsatt textanalys av studentexamensprov.

Trots alla de begränsningar som jag är medveten om att vidlåder avhandlingen vill jag ändå hävda att den fyller en viktig kunskapslucka, inte minst genom kombinationen av perspektiv från skrivforskning och litteraturvetenskap. Med tanke på den betydelse som studentexamen och det obligatoriska provet i modersmål och litteratur har finns det överlag förvånansvärt lite forskning på området, i synnerhet på svenska.

6.6 Vägar vidare

Essän och vetenskaplig forskning kan vid en ytlig anblick tyckas stå för diametralt motsatta ideal när det gäller slutprodukten. Mot essäns öppenhet för det mångtydiga står vetenskapens strävan efter entydiga, verifierbara resultat. Men icke desto mindre är även vetenskapen oavslutad; sista ordet är aldrig sagt. Det väcks ständigt nya frågor samtidigt som gamla svar behöver prövas på nytt. Mitt forskningsämne kommer, i likhet med vilket som helst annat, aldrig bli så väl utforskat att ytterligare insatser är överflödiga. Denna avhandling har kastat ljus över vissa sidor av studentexamensprov och skrivande på gymnasiet, medan andra förblivit obeaktade. Mycket i en forskningsprocess består av att välja bort i sig relevanta frågeställningar, teoretiska perspektiv och empiriska material för att i gengäld kunna nå djupare inom ett begränsat område. Det innebär på samma gång att de spår som jag av olika orsaker inte haft möjlighet att följa inom ramen för avhandlingsarbetet finns kvar som uppslag för fortsatt forskning. I min första forskningsplan hade jag till exempel ambitionen att även analysera hur finlandssvenska gymnasieläromedel framställer essän som genre och hur realprovsessäsvar i historia förhåller sig till essän som genre. Båda de artiklarna väntar ännu på att bli färdigskrivna.

Artikel II–III berör läraruppfattningar om studentexamensprovet i modersmålet i den form som det hade år 2007–18. I artikel IV behandlas läraruppfattningar om det digitala provet som infördes 2018. Med de insikter som den fördjupade förståelsen av lärarnas föreställningar om skrivande och skolgenrer gett mig återvänder jag gärna till analys av texter från både det analoga och digitala studentexamensprovet. Så pass många examensomgångar har även genomförts efter att det digitala studentprovet infördes att en grundlig vetenskaplig utvärdering nu börjar vara påkallad.

I ett bredare perspektiv utgör essän och det essäistiska ett omfattande forskningsområde, liksom skrivforskningen. Bremholm med flera (2021) pekar i sin metaanalys på att longitudinella studier och interventionsstudier är svagt företrädda inom skandinavisk skrivforskning. Båda inriktningarna är i högsta grad önskvärda även inom forskning om skrivande på gymnasiet i Finland. Att följa studerandes skrivprogression genom gymnasiet fram till studentexamen kunde ge värdefull kunskap om faktorer som påverkar skrivutvecklingen. Om forskningsområdet dessutom breddas till att omfatta elevers skrivande i den grundläggande utbildningen före gymnasiet och det som sker i fortsatta studier efter gymnasiet finns det otaliga undersökningar som kunde göras för att närmare utforska det essäistiska skrivandet. Att genomföra riktade interventionsstudier

utgående från essäteori kunde vara ett fruktbart sätt att utveckla både skrivdidaktiken på gymnasiet och studentexamensprovet i modersmål och litteratur.

Ett genialt sätt för att öka ens egen förståelse av det essäistiska skrivandet är att skriva essäistiskt om skrivande. På väg in i den ovissa framtiden erbjuder essän en form för att reflektera över erfarenheter av skrivande och försöka förstå skrivande, utan anspråk på slutgiltiga svar. Skrivande är ett svårslaget redskap för tänkande för alla människor – må de sedan vara gymnasiestuderande, lärare, studentexamenscensorer, skrivdidaktiker eller skrivforskare.

Referenser

Aare, C. (2021). *Reportaget som berättelse. En narratologisk undersökning av reportagegenren*. Diss. Stockholms universitet.

Adorno, T. W. (1958). *Noten zur Literatur. I*. Suhrkamp.

Adorno, T. W. (2013). Essän som form. I A. Melberg (Red.), *Essä* (s. 322–342). Daidalos.

Allen, S. (2015). *Beyond argument. Essaying as a practice of (ex)change*. The WAC Clearinghouse; Parlor Press.

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3:e uppl.). Studentlitteratur.

Anderson, C. (1988). Hearsay evidence and second-class citizenship. *College English*, *50*(3), 300–308. https://doi.org/10.2307/378142

Anderson, C. (Red.). (1989). *Literary nonfiction. Theory, criticism, pedagogy*. Southern Illinois University Press.

Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Diss. Göteborgs universitet.

Annerberg, A. (2016). *Gymnasielärares skrivpraktiker. Skrivande som professionell handling i en digitaliserad skola*. Diss. Örebro universitet.

Aquilina, M. (2022). Affinities and contestations: The self and the other in the essay. I M. Aquilina, B. Cowser, & N. B. Wallack (Red.), *The Edinburgh companion to the essay* (s. 17–36). Edinburgh University Press. http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctv32vqntc.6

Aquilina, M., Cowser, B., & Wallack, N. B. (2022). Introduction. I M. Aquilina, B. Cowser, & N. B. Wallack (Red.), *The Edinburgh companion to the essay* (s. 1–14). Edinburgh University Press. http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctv32vqntc.5

Askeland, N., Aamotsbakken, B., & Åslund, A. (2021). *Essayet. Ein veg til kreativ fagskriving*. Det Norske Samlaget.

Asplund, J. (1966). En fri tolkning av Max Webers tes om protestantism och kapitalism. *Sociologisk Forskning*, *3*(3), 200–211.

Atkins, G. D. (2005). *Tracing the essay. Through experience to truth*. University of Georgia Press.

Atkins, G. D. (2008). *Reading essays. An invitation*. University of Georgia Press.

Atkins, G. D. (2009). *On the familiar essay. Challenging academic orthodoxies*. Palgrave Macmillan.

Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, *36*(5), 258–267. https://doi.org/10.3102/0013189X07306523

Aubry-Morici, M. (2022). The essayification of narrative forms in the 21st century: A comparative study. I M. Fusillo, G. Simonetti, & L. Marchese (Red.), *Thinking narratively. Between novel-essay and narrative essay* (s. 101–112). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110764185-008

Badley, G. (2010). Valuing essays: Essaying values. *Research in Post-Compulsory Education*, *15*(1), 103–115. https://doi.org/10.1080/13596740903565434

Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.

Barton, D. (1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Blackwell.

Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2010). *Genre. An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. Parlor Press; WAC Clearinghouse.

Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write? I C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research* (2:a uppl., s. 11–23). The Guilford Press.

Bazerman, C., Bonini, A., & Figueiredo, D. (Red.). (2010). *Genre in a changing world*. Parlor Press; The WAC Clearinghouse.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Berg, M. (2011). Referointi, erittelymuotti ja tekstitaidon koe. *Virittäjä*, *115*(3), 317–348.

Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.

Berge, K. L. (2002). Hidden norms in assessment of students' exam essays in Norwegian upper secondary schools. *Written Communication*, *19*(4), 458–492. https://doi.org/10.1177/074108802238011

Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Valge, W. (Red.). (2005a). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 1: Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Universitetsforlaget.

Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Valge, W. (Red.). (2005b). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 2: Norskeksamen som tekst*. Universitetsforlaget.

Berger, B. (1964). *Der Essay. Form und Geschichte*. Francke Verlag.

Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse. A genre-based view*. Continuum.

Blomqvist, P. (2018). *Samtal om skrivbedömning. Lärares normer, beslut och samstämmighet*. Diss. Stockholms universitet.

Bloom, L. Z. (1999). The essay canon. *College English*, *61*(4), 401–430. https://doi.org/10.2307/378920

Bloom, L. Z. (2015). What makes a personal essay personal? *Writing on the Edge*, *26*(1), 37–42.

Blåsjö, M. (2010). *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt* (2:a uppl.). Stockholms universitet.

Borgström, E. (2014). *Skrivbedömning. Uppgifter, texter och bedömningsanvisningar i svenskämnets nationella prov*. Diss. Örebro universitet.

Borup Jensen, T. (1999). *At tænke uden styrthjelm og knæbeskyttere. Om essayet som genre og det danske essay i det 20. århundrede*. Dansklærerforeningen.

Borup Jensen, T. (2000a). *At skrivetænke. Essays i undervisningen*. Dansklærerforeningen.

Borup Jensen, T. (2000b). *At skrivetænke. Essays i undervisningen. Lærervejledning*. Dansklærerforeningen.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bredal, B. (1993). *Humanist till häst. En bok om Michel de Montaigne*. Atlantis.

Bredenberg, P., Teir, M., & Töringe, J. (2024). *Studentprov MO (GLP2021)*. Schildts & Söderströms.

Bremholm, J., Kabel, K., Liberg, C., & Skar, G. B. (2021). A review of Scandinavian writing research between 2010 and 2020. *Writing and Pedagogy*, *13*(1–3), 7–49. https://doi.org/10.1558/wap.21637

Brown, S. W. (1997). Critical essay. I T. Chevalier (Red.), *Encyclopedia of the essay* (s. 193–194). Fitzroy Dearborn.

Buechler, R. W. (1997). Aphorism. I T. Chevalier (Red.), *Encyclopedia of the essay* (s. 26–27). Fitzroy Dearborn.

Bugliani, P. (2022). Why the (animal) essay matters. I M. Aquilina, B. Cowser, & N. B. Wallack (Red.), *The Edinburgh companion to the essay* (s. 448–462). Edinburgh University Press. http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctv32vqntc.38

Chadbourne, R. M. (1983). A puzzling literary genre: Comparative views of the essay. *Comparative literature studies*, *20*(2), 133–153.

Chamberlain, E. F. (2022). The new seesaws of the digital visual essay: Genre provocations, definitions and tensions beyond the age of print. I M. Aquilina, B. Cowser, & N. B. Wallack (Red.), *The Edinburgh companion to the essay* (s. 405–421). Edinburgh University Press. http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctv32vqntc.35

Chapman, D. W. (1997). Moral essay. I T. Chevalier (Red.), *Encyclopedia of the essay* (s. 576–577). Fitzroy Dearborn.

Chevalier, T. (Red.). (1997). *Encyclopedia of the essay*. Fitzroy Dearborn.

Childs, J. (2023). The essay and the novel. I K. Wittman & E. Kindley (Red.), *The Cambridge companion to the essay* (s. 199–214). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009022255.014

Clode, D. (2014). This essay mixes styles: Is personal and scholarly. *New Writing*, *11*(2), 307–316. https://doi.org/10.1080/14790726.2014.904891

Coelsch-Foisner, S. (2017). Prefatory note: The essay as epistemic genre. I D. Flothow, M. Oppolzer, & S. Coelsch-Foisner (Red.), *The essay: Forms and transformations*. Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg.

Cope, B., & Kalantzis, M. (1993a). Introduction: How a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *The powers of literacy. A genre approach to teaching writing* (s. 1–21). Falmer Press.

Cope, B., & Kalantzis, M. (Red.). (1993b). *The powers of literacy. A genre approach to teaching writing*. Falmer Press.

Cowser, B. (2022). Heretical hearts and the infinite game: Why teaching the essay (still) matters. I B. Cowser, M. Aquilina, & N. B. Wallack (Red.), *The Edinburgh companion to the essay* (s. 180–190). Edinburgh University Press. http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctv32vqntc.18

Crompton, H., & Burke, D. (2024). The educational affordances and challenges of ChatGPT: State of the field. *TechTrends*, *68*(2), 380–392. https://doi.org/10.1007/s11528-024-00939-0

Dalin, G. (1871). *Främmande ord i svenska språket. Förklaringar, jemte uttal och härledning*. J. Beckmans förlag.

Degerman, P. (2012). *"Litteraturen, det är vad man undervisar om". Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling*. Diss. Åbo Akademis förlag.

Dergaa, I., Chamari, K., Zmijewski, P., & Saad, H. B. (2023). From human writing to artificial intelligence generated text: Examining the prospects and potential threats of ChatGPT in academic writing. *Biology of Sport*, *40*(2), 615–622. https://doi.org/10.5114/biolsport.2023.125623

Devitt, A. J. (2004). *Writing genres*. Southern Illinois University Press.

Dillon, B. (2017). *Essayism*. Fitzcarraldo Editions.

Dolven, J. (2023). Remembering the essay. I K. Wittman & E. Kindley (Red.), *The Cambridge companion to the essay* (s. 17–31). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009022255.002

Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2011). *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning* (2:a uppl.). Studentlitteratur.

Dysthe, O., Hertzberg, F., Krogh, E., & Norberg Brorsson, B. (2017). Writing in the content areas: A Scandinavian perspective combining macro, meso, and micro levels. I S. Plane, C. Bazerman, F. Rondelli, C. Donahue, A. N. Applebee, C. Boré, P. Carlino, M. Marquilló Larruy, P. Rogers, & D. R. Russell (Red.), *Research on writing: Multiple perspectives* (s. 225–241). The WAC Clearinghouse. https://doi.org/10.37514/INT-B.2017.0919.2.12

Eldelin, E. (2018). *Att slå dank med virtuositet. Reträtten, sysslolösheten och essän*. Ellerströms.

Emre, M. (2023). The personal essay. I K. Wittman & E. Kindley (Red.), *The Cambridge companion to the essay* (s. 32–48). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009022255.003

English, F. (2011). *Student writing and genre. Reconfiguring academic knowledge*. Continuum.

Erickson, L. O. (2004). *Metafact. Essayistic science in eighteenth-century France*. University of North Carolina Press. https://www.jstor.org/stable/10.5149/9781469639260_erickson

Ferguson, F. (2023). The critical essay. I K. Wittman & E. Kindley (Red.), *The Cambridge companion to the essay* (s. 49–63). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009022255.004

Fiskerstrand, P. (2017). *Språkfag og fagspråk. Om møtet mellom skrivekulturar i norsk og samfunnsfag på Vg2 yrkesfag*. Diss. Universitetet i Bergen.

Flothow, D., & Oppolzer, M. (2017). Introduction. I D. Flothow, M. Oppolzer, & S. Coelsch-Foisner (Red.), *The essay: Forms and transformations* (s. ix–xxi). Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg.

Forskningsetiska delegationen. (2009). *Etiska principer för humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning och förslag om ordnande av etikprövning*. Forskningsetiska delegationen.

Forskningsetiska delegationen. (2012). *God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland*. Forskningsetiska delegationen.

Forsskåhl, M. (2020). Finlandssvenska studentexamensprovet i modersmålet – dess ekologi i tid och rum. I M. Forsskåhl, J. Lassus, B. Silén, & S. Stolt (Red.), *Modersmålsprovet i brännpunkten. Studentexamensprovet i modersmålet svenska på 2000-talet* (s. 11–28). Svenska litteratursällskapet i Finland.

Fowler, A. (1982). *Kinds of literature. An introduction to the theory of genres and modes*. Clarendon Press.

Freeman, R., & Le Rossignol, K. (2015). Disruption and resonance in the personal essay. *New Writing*, *12*(3), 384–397. https://doi.org/10.1080/14790726.2015.1051993

Gass, W. H. (1985). *Habitations of the word. Essays*. Simon and Schuster.

Gayer, G., & Grönholm, M.-B. (2009). *"Knixar med skriveri". Skrivteknik för gymnasiet*. Söderströms.

Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses* (5:e uppl.). Routledge.

Gibbs, G. (1992). Down with essays! *The New Academic*, *1*(2), 18–19.

Good, G. (1988). *The observing self. Rediscovering the essay*. Routledge.

Graham, S. S. (2023). Post-process but not post-writing: Large language models and a future for composition pedagogy. *Composition Studies*, *51*(1), 162–168.

Greene-Gantzberg, V., & Mitchell, P. M. (1997). *Den fjerde genre. Essayet i Danmark*. Reitzel.

Grubert, T., Ijäs, E., Lapinoja, K.-P., Ojakoski, M., & Tenhunen, A. (2007). *Ämnesrealen. Handbok för det nya realprovet*. Söderströms.

Grönholm, M.-B. (Red.). (1986). *Studentuppsatser 1985*. Söderströms.

Grönholm, M.-B., & Gayer, G. (Red.). (1999). *Studentuppsatser 1998*. Söderströms.

Gustafsson, A. M., & Hellgren, J. (Red.). (2014). *Studenttexter 2014*. Schildts & Söderströms.

Gustafsson, A. M., & Lassus, J. (2020). Ordförrådet i starka och svaga essäprovssvar. I M. Forsskåhl, J. Lassus, B. Silén, & S. Stolt (Red.), *Modersmålsprovet i brännpunkten. Studentexamensprovet i modersmålet svenska på 2000-talet* (s. 163–196). Svenska litteratursällskapet i Finland.

Gymnasielag 718/2018. (2018). https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2018/20180714

Haas, G. (1969). *Essay*. Metzler.

Haefner, J. (1992). Democracy, pedagogy, and the personal essay. *College English*, *54*(2), 127–137. https://doi.org/10.2307/377574

Hall, M. L. (1989). The emergence of the essay and the idea of discovery. I A. J. Butrym (Red.), *Essays on the essay. Redefining the genre* (s. 73–91). University of Georgia Press.

Hansen, J. J. (Red.). (2018). *Digital skrivedidaktik*. Akademisk Forlag.

Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. I L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Red.), *Cognitive processes in writing* (s. 3–30). Lawrence Erlbaum Associates.

Heilker, P. (1996). *The essay. Theory and pedagogy for an active form*. National Council of Teachers of English.

Heilker, P. (2006). Twenty years in: An essay in two parts. *College Composition and Communication*, *58*(2), 182–212.

Hellgren, J. (2020a). Betyg, gränser och trender i modersmålsprovets resultat. I M. Forsskåhl, J. Lassus, B. Silén, & S. Stolt (Red.), *Modersmålsprovet i brännpunkten. Studentexamensprovet i modersmålet svenska på 2000-talet* (s. 89–107). Svenska litteratursällskapet i Finland.

Hellgren, J. (2020b). De underkända – vilka är de? I M. Forsskåhl, J. Lassus, B. Silén, & S. Stolt (Red.), *Modersmålsprovet i brännpunkten. Studentexamensprovet i modersmålet svenska på 2000-talet* (s. 109–124). Svenska litteratursällskapet i Finland.

Hellgren, J., & Marjanen, J. (2020). *Svenska och litteratur i slutet av årskurs 9. Resultat av en utvärdering av lärresultat våren 2019*. Nationella centret för utbildningsutvärdering.

Helske, S. (2011). Äidinkielen kokeen tehtävänantojen ja tulosten tilastoanalyysi. I A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig, & R. Juvonen (Red.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 155–175). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Hesse, D. (2003). The place of creative nonfiction. *College English*, *65*(3), 237–241. https://doi.org/10.2307/3594255

Hirsch, E. D. (1967). *Validity in interpretation*. Yale University Press.

Holmberg, P., Krogh, E., Nordenstam, A., Penne, S., Skarstein, D., Karlskov Skyggebjerg, A., Tainio, L., & Heilä-Ylikallio, R. (2019). On the emergence of the L1 research field. A comparative study of PhD abstracts in the Nordic countries 2000–2017. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, *19*, 1–27. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.05

Holmberg, P., & Nordenstam, A. (2016). Svenska med didaktisk inriktning. Ett forskningsområde i rörelse. I H. Höglund & R. Heilä-Ylikallio (Red.), *Framtida berättelser. Perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik* (s. 47–62). Åbo Akademi.

Holmes, L. H. (2002). Linkages of nonfiction and selfhood: The places of personal essays. *English Journal*, *91*(4), 64–68.

Horowitz, R. (Red.). (2023). *The Routledge international handbook of research on writing* (2:a uppl.). Routledge.

Hultman, T. G., & Westman, M. (1977). *Gymnasistsvenska*. LiberLäromedel.

Huxley, A. (1960). *Collected essays*. Bantam Books.

Hägg, G. (1978). *Övertalning och underhållning. Den svenska essäistiken 1890–1930*. Diss. Wahlström & Widstrand.

Hällström-Reijonen, C. af, & Reuter, M. (2008). *Finlandssvensk ordbok* (4. rev. uppl). Schildts; Forskningscentralen för de inhemska språken.

Isenberg, B. (2006). Sociologisk essäism – Essäistisk sociologi. Om en tankestils utveckling och aktualitet i en postdisciplinär tid. *Dansk Sociologi*, *17*(1), 87–110.

Iser, W. (1972). The reading process: A phenomenological approach. *New Literary History*, *3*(2), 279–299. https://doi.org/10.2307/468316

Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education: An International Journal*, *18*(3), 220–245.

Ivanič, R. (2017). Round table on discourses of writing, and writer identity. Paper presented at the LITUM Symposium, Umeå, Sweden.

Juvonen, R. (2010). Evaluoiva että-yhdyslause ja retoriset rakenteet suomenkielisessä ylioppilasaineessa. *Virittäjä*, *114*(1), 39–70.

Juvonen, R. (2011). Toisesta äänestä omaan ääneen. *Uskoa-*, *ajatella-*, *luulla-* ja *sanoa*-rakenteet ylioppilasaineessa. I A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig, & R. Juvonen (Red.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 231–262). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Juvonen, R. (2014). *Kirjoitelma ja tekijän ääni. Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilasaineen dialogisuuden hallinnassa*. Diss. Helsingfors universitet.

Juvonen, R., Kauppinen, A., Makkonen-Craig, H., & Lehti-Eklund, H. (2011). Mitä lukiolaisten kirjoittamisesta on tutkittu? I A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig, & R. Juvonen (Red.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiseamt ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 27–61). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Karlsson, A.-M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Språkrådet.

Karshan, T. (2022). The problem of a name: The essay and its titles. I M. Aquilina, B. Cowser, & N. B. Wallack (Red.), *The Edinburgh companion to the essay* (s. 50–67). Edinburgh University Press. http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctv32vqntc.8

Karshan, T., & Murphy, K. (Red.). (2020). *On essays. Montaigne to the present*. Oxford University Press.

Kauppinen, A. (2011a). Kaunokirjallisuus ja media tyttöjen ja poikien aihevalintoina. I A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig, & R. Juvonen (Red.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 176–195). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kauppinen, A. (2011b). Mitä äidinkielen kokeessa pyydetään, mitä saadaan? I A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig, & R. Juvonen (Red.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 95–117). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kauppinen, A., Lehti-Eklund, H., Makkonen-Craig, H., & Juvonen, R. (Red.). (2011). *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kauppinen, A., & Makkonen-Craig, H. (2011). Johtopäätöksiä ja avauksia. I A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig, & R. Juvonen (Red.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 463–474). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kelly, K. B. (2022). Space for uncertainty and wonder: Essaying possibilities. *English Journal*, *111*(3), 52–58.

Kirklighter, C. (2002). *Traversing the democratic borders of the essay*. State University of New York Press.

Klaus, C. H. (1982). Elements of the essay. I R. Scholes, N. R. Comley, C. H. Klaus, & M. Silverman (Red.), *Elements of literature. Fiction, poetry, drama, essay, film* (5:e uppl., s. 1267–1272). Oxford University Press.

Klaus, C. H. (2012). Toward a collective poetics of the essay. I C. H. Klaus & N. Stuckey-French (Red.), *Essayists on the essay. Montaigne to our time* (s. xv–xxvii). University of Iowa Press.

Klaus, C. H., & Stuckey-French, N. (Red.). (2012). *Essayists on the essay. Montaigne to our time*. University of Iowa Press.

Klein, H. (2017). Diverse strains in the early English familiar essay: Peacham, Cowley, Temple. I D. Flothow, M. Oppolzer, & S. Coelsch-Foisner (Red.), *The essay: Forms and transformations* (s. 35–63). Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg.

Klein, P. D., Arcon, N., & Baker, S. (2016). Writing to learn. I C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research* (2:a uppl., s. 243–256). The Guilford Press.

Klinkmann, S.-E. (2024). *Jag skriver för att minnas och för att glömma. En essä om att skriva essäer*. Nostos.

Kostouli, T. (2009). A sociocultural framework: Writing as social practice. I R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Red.), *The SAGE handbook of writing development* (s. 98–116). SAGE Publications.

Kramer, S., & Tode, T. (Red.). (2011). *Der Essayfilm: Ästhetik und Aktualität*. UVK.

Kray, T.-R. (2018). More dialectical than the dialectic: Exemplarity in Theodor W. Adorno's *The essay as form*. *Thesis Eleven*, *144*(1), 30–45. https://doi.org/10.1177/0725513618755767

Kress, G. R., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images. The grammar of visual design*. Routledge.

Krogh, E., & Piekut, A. (2015). Voice and narrative in L1 writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1–41. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.10

Krogh, E., & Sonne Jakobsen, K. (Red.). (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Syddansk Universitetsforlag.

Krogh, E., Spanget Christensen, T., & Sonne Jakobsen, K. (Red.). (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Syddansk Universitetsforlag.

Kronholm-Cederberg, A. (2005). *Om skrivandets villkor – unga människors berättelser om skrivandet i gymnasiet*. Lic. Åbo Akademi.

Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Diss. Åbo Akademi.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e uppl.). Studentlitteratur.

Lag om studentexamen 502/2019. (2019). https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2019/20190502

Langdahl, B. R. (2014). *Essayet.* Gyldendal.

Larsson, M. (2018). *Resultatet av ett prov. Svensklärare om washbackeffekter av nationellt läsförståelseprov på gymnasiet*. Lic. Karlstads universitet.

Lassus, J. (2020). Modersmålsprovet i ljuset av kommunikationsbehoven i arbetslivet. I M. Forsskåhl, J. Lassus, B. Silén, & S. Stolt (Red.), *Modersmålsprovet i brännpunkten. Studentexamensprovet i modersmålet svenska på 2000-talet* (s. 55–87). Svenska litteratursällskapet i Finland.

Laurén, C. (1999). *Språkbad. Forskning och praktik*. Vaasan yliopisto. https://osuva.uwasa.fi/handle/10024/7562

Ledin, P. (1996). *Genrebegreppet – en forskningsöversikt*. Lunds universitet.

Lehti-Eklund, H. (2011). Äidinkielen kokeen tehtävänannot ja opiskelijoiden valinnat suomeksi ja ruotsiksi. I A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig, & R. Juvonen (Red.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 118–154). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Leino, P. (2006). Äidinkielen koe ja tekstitaidot. *Virittäjä*, *110*(4), 590–598.

Leontjev, D. (2022). Finnish Matriculation Examination, National Curriculum and teachers' attitudes, perspectives, and practices: When the two assessment cultures meet. I T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen, & S. D'hondt (Red.), *Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, change and society. AFinLAn vuosikirja 2022* (s. 133–150). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. https://journal.fi/afinlavk/article/view/113656

Liberg, C. (2009). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I P. Juvonen (Red.), *Språk och lärande. Language and learning. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008* (s. 11–25). Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.

Linneberg, A. (1992). Theodor W. Adorno og essayet. Ei innføring. I T. W. Adorno, *Notar til litteraturen. Utval og innleiing ved Arild Linneberg* (s. 9–24). Det Norske Samlaget.

Lopate, P. (Red.). (1994). *The art of the personal essay. An anthology from the classical era to the present*. Anchor Books.

Lukács, G. (1911). *Die Seele und die Formen. Essays*. Fleischel.

Lukács, G. (1974). *Soul and form*. MIT Press.

Lötmarker, L. (2004). *Krian i förvandling. Uppsatsämnen och skrivanvisningar för läroverkets svenska uppsatsskrivning*. Diss. Lunds universitet.

MacArthur, C. A., & Graham, S. (2016). Writing research from a cognitive perspective. I C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research* (2:a uppl., s. 24–40). The Guilford Press.

MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Red.). (2016). *Handbook of writing research* (2:a uppl.). The Guilford Press.

Magnusson, U. (2011). *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolår.* Diss. Göteborgs universitet.

Makkonen-Craig, H. (2008). Neljä näkökulmaa erääseen tekstilajiin. Äidinkielen ylioppilaskokeen tehtävänannot 2003–2006. *Virittäjä*, *112*(2), 207–234.

Makkonen-Craig, H. (2010). Ylioppilasaine ja päättökokeen tavoitediskurssi: Genre ja varjogenre. I H. Lappalainen, M.-L. Sorjonen, & M. Vilkuna (Red.), *Kielellä on merkitystä. Näkökulmia kielipolitiikkaan* (s. 206–252). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Makkonen-Craig, H. (2011). Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielella kirjoittaminen. I A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig, & R. Juvonen (Red.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 62–91). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande. Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*. Diss. Lunds universitet.

Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. Equinox.

Matre, S., Solheim, R., & Otnes, H. (Red.). (2021). *Nye grep om skriveopplæringa. Forskingsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.

Melberg, A. (2006). *Resa och skriva. En guide till den moderna reselitteraturen*. Daidalos.

Melberg, A. (Red.). (2013). *Essä*. Daidalos.

Melin-Köpilä, C. (1996). *Om normer och normkonflikter i finlandssvenskan. Språkliga studier med utgångspunkt i nutida elevtexter*. Diss. Uppsala universitet.

Mikkonen, I. (2010). *"Olen sitä mieltä, että ..." Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi*. Diss. Jyväskylän yliopisto.

Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, *70*(2), 151–167. https://doi.org/10.1080/00335638409383686

Miller, D. (2023). The nature essay. I K. Wittman & E. Kindley (Red.), *The Cambridge companion to the essay* (s. 64–77). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009022255.005

Molloy, G. (2007). *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Studentlitteratur.

Montaigne, M. de. (2012). *Essayer. Bok 1*. Atlantis.

Müller, W. G. (2017). An elusive genre? An attempt to define the essay. I D. Flothow, M. Oppolzer, & S. Coelsch-Foisner (Red.), *The essay: Forms and transformations* (s. 1–14). Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg.

Nordisk familjebok (Vol. 4). (1881).

Nordisk skolterminologi. Ordlista med termer på svenska, finlandssvenska, danska, finska, sverigefinska, isländska, norska (bokmål och nynorska) och engelska samt översikter över utbildningsstrukturer. (1983). Nordiska ministerrådet. Sekretariatet för nordiskt kulturellt samarbete.

Nordmark, M. (2014). *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervisning. En ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen*. Diss. .Örebro universitet.

Nyström, C. (2000). *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Diss. Uppsala universitet.

Nyström, I. (2004). Oro för modersmålsresultaten i studentexamen i Finland. I *Språk i Norden. Sprog i Norden. 2004. Årsskrift for Nordisk språkråd og språknemdene i Norden.* (s. 39–58). Novus Forlag.

Obaldia, C. de. (1995). *The essayistic spirit. Literature, modern criticism, and the essay*. Clarendon Press.

Ohlsson, A. (2023). *Får man synas i texten? En fallstudie om hur gymnasieelever skapar mening om vetenskaplig text*. Lic. Stockholms universitet.

Oksanen, A.-J. (1985). Historia och samhällskunskap i det kursbundna gymnasiets realprov. I *Historia och samhällslära som en del av realprovet* (s. 3–4). Förbundet för lärarna i historia och samhällslära.

Ongstad, S. (1996). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier. Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Ongstad, S. (2002). Positioning early research on writing in Norway. *Written Communication*, *19*(3), 345–381. https://doi.org/10.1177/074108802237749

Ozick, C. (1998). Introduction: Portrait of the essay as a warm body. I C. Ozick (Red.), *The best American essays 1998* (s. xv–xxi). Houghton Mifflin Company.

Paldanius, H. (2017). Historian esseevastauksen funktionaalinen rakenne. I S. Latomaa, E. Luukka, & N. Lilja (Red.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAn vuosikirja 2017* (s. 219–238). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. https://journal.fi/afinlavk/article/view/60725

Paldanius, H. (2018). Historiallisen toimijuuden rakentuminen lukiolaisten esseevastauksissa. *Virittäjä*, *122*(1), 53–78. https://doi.org/10.23982/vir.59310

Paldanius, H. (2019). Selostuksesta tulkintoihin. Aineistojen esittäminen lukiolaisten historian esseissä. *Virittäjä*, *123*(3), 347–372. https://doi.org/10.23982/vir.70430

Paldanius, H. (2020). *Kuka aloitti kylmän sodan? Lukion historian aineistopohjaisen esseen tekstilaji tiedonalan tekstitaitojen näkökulmasta*. Diss. Jyväskylän yliopisto.

Paldanius, H., Sulkunen, S., Luukka, M.-R., & Saario, J. (2021). Lukion historian opettajien käsityksiä esseen arviointiin vaikuttavista piirteistä. *Ainedidaktiikka*, *5*(1), 3–22. https://doi.org/10.23988/ad.98334

Palumbo Mosca, R. (2022). Disenchanting the world. A reflection on the common ground between the novel form and the essay. I M. Fusillo, G. Simonetti, & L. Marchese (Red.), *Thinking narratively. Between novel-essay and narrative essay* (s. 5–18). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110764185-002

Piekut, A. (2012). *Genreskrivning i de fire gymnasiers danskfag. En undersøgelse af skriftlig genrekompetence i elevbesvarelser fra de fire ungdomsuddannelser*. Diss. Syddansk Universitet.

Platen, M. von. (1987). Essayn. *Horisont*, *5*, 7–14.

Porter, J. (2012). Introduction: "A history and poetics of the essay". I P. Foster & J. Porter (Red.), *Understanding the essay* (s. ix–xxiv). Broadview Press.

Pulls, S. (2019). *Skrivande och blivande. Konstruktioner av skönlitterärt skrivande i handböcker och läromedel 1979–2015*. Diss. Umeå universitet.

Randahl, A.-C. (2014). *Strategiska skribenter. Skrivprocesser i fysik och svenska*. Diss. Örebro universitet.

Ranta, T. (2008). *Kirjoittamisprosessi teksteinä. Tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin*. Diss. Joensuun yliopisto.

Rejman, K. (2014). *Litteratur och livskunskap. Modersmålslärarens berättelse om undervisningen i årkurs 7–9*. Diss. Åbo Akademis förlag.

Reuter, M. (2007). *Reuters rutor 3. Språkspalter om ord och ordanvändning*. Schildt.

Ricœur, P. (1988). *Från text till handling. En antologi om hermeneutik redigerad av Peter Kemp och Bengt Kristensson*. Symposion.

Ridderstad, P. S. (1981). [Recension av Göran Hägg: Övertalning och underhållning. Den svenska essäistiken 1890–1930]. *Samlaren*, *102*, 134–138.

Roche, D. (1997). Familiar essay. I T. Chevalier (Red.), *Encyclopedia of the essay* (s. 274–275). Fitzroy Dearborn.

Root, R. L., & Steinberg, M. (2012). *The fourth genre. Contemporary writers of/on creative nonfiction* (6:e uppl.). Pearson/Longman.

Rose, D. (2016). New developments in genre-based literacy pedagogy. I C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research* (2:a uppl., s. 227–242). The Guilford Press.

Rosvall, C. (2022). *"Tänk före du skriver". Uppgiftsmiljö som utmaning och möjlighet för examinander med språkbadsbakgrund i studentexamensprovet i A-svenska*. Diss. Åbo Akademis förlag.

Rulo, K. (2022). The essay and the episteme: A genealogy for modern classroom use. I M. Aquilina, B. Cowser, & N. B. Wallack (Red.), *The Edinburgh companion to the essay* (s. 191–203). Edinburgh University Press. http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctv32vqntc.19

Rättyä, K., Heilä-Ylikallio, R., & Tainio, L. (2017). En inblick i modersmålsdidaktisk forskning på 2000-talet i Finland. I M. Kallio, R. Juvonen, & A. Kaasinen (Red.), *Jatkuvuus ja muutos opettajankoulutuksessa* (s. 249–266). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.

Sandén, T., Heilä-Ylikallio, R., Forsman, L., Svensson, A.-K., & Ducander, S. (2023). *Case BSS. Slutrapport av utvecklingsarbete*. Åbo Akademi. https://www.abo.fi/projekt-case-bss-fas-1-2-slutrapport/

Schröder, S. (2019). *The nature essay. Ecocritical explorations*. Brill.

Silén, B. (2011). Struktur och fokus i studentuppsatser. I A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig, & R. Juvonen (Red.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 263–300). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Silén, B. (2020). Skribentens röst och andras i materialbaserade essäer. I M. Forsskåhl, J. Lassus, B. Silén, & S. Stolt (Red.), *Modersmålsprovet i brännpunkten. Studentexamensprovet i modersmålet svenska på 2000-talet* (s. 197–228). Svenska litteratursällskapet i Finland.

Skar, G. (2013). *Skrivbedömning och validitet. Fallstudier av skrivbedömning i svenskundervisning på gymnasiet*. Diss. Stockholms universitet.

Skjelten, S. M. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar. Kva skil gode tekstar frå middels gode?* Diss. Universitetet i Oslo.

Smedegaard, A. (2016). *Genrer som rammer. Et genreanalytisk studie af institutionelle skrive- og eksamenspraksisser i det almene gymnasiums danskfag med afsæt i en diskussion af pragmatisk genreteori*. Diss. Københavns Universitet.

Smidt, J. (Red.). (2010). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Tapir Akademisk Forlag.

Stolt, S. (2016). *Vägen till vitsordet. En studie av värderande yttranden i bedömarkommentarer på studentexamensuppsatser i modersmål och litteratur*. Diss. Helsingfors universitet.

Strömquist, S. (1987). *Styckevis och helt. Om styckeindelningens roll i skrivprocessen och bruket av nytt stycke i svenska elevuppsatser*. Diss. LiberFörlag.

Strömquist, S. (2007). *Skrivprocessen. Teori och tillämpning* (3:e uppl.). Studentlitteratur.

Stuckey-French, N. (2011). *The American essay in the American century*. University of Missouri Press.

Stuckey-French, N. (2020). Creative nonfiction and the lyric essay: The American essay in the twenty-first century. I T. Karshan & K. Murphy (Red.), *On essays. Montaigne to the present* (s. 293–312). Oxford University Press.

Studentexamensnämnden. (2006a). *Föreskrifter för provet i modersmålet (8.12.2006)*.

Studentexamensnämnden. (2006b). *Proven i realämnena. Föreskrifter och anvisningar (8.12.2006)*.

Studentexamensnämnden. (2007). *Modersmålet II, essäprovet. 12.3.2007.*

Studentexamensnämnden. (2012). *Föreskrifter för provet i modersmålet (25.5.2012)*.

Studentexamensnämnden. (2018a). *Föreskrifter för det digitala provet i modersmålet (14.12.2018)*.

Studentexamensnämnden. (2018b). *Föreskrifter för det digitala provet i modersmålet (24.8.2018)*.

Studentexamensnämnden. (2018c). *Modersmålet, provet i skrivkompetens. 25.9.2018*.

Studentexamensnämnden. (2019). *Föreskrifter för provet i modersmål och litteratur (13.12.2019)*.

Studentexamensnämnden. (2021). *Föreskrifter och anvisningar för proven i realämnena (8.10.2021)*.

Studentexamensnämnden. (2022a). *Föreskrifter för provet i modersmål och litteratur (publ. 4.2.2022)*.

Studentexamensnämnden. (2022b). *Studentexamensnämndens allmänna föreskrifter och anvisningar (9.12.2022)*.

Studentexamensnämnden. (2024). *Modersmål och litteratur, provet i skrivkompetens 27.9.2024*.

Sturk, E. (2022). *Writing across the curriculum in compulsory school in Sweden*. Umeå University.

Svensk ordbok (2:a uppl.). (2021). Svenska Akademien. https://svenska.se/so/

Svenska Akademiens ordlista över svenska språket (14:e uppl.). (2015). Svenska Akademien.

Tall, D., & D'Agata, J. (1997). New terrain: The lyric essay. *Seneca Review*, *27*(2), 7–8.

Therkildsen, B. (2008). *Essay*. Gyldendal.

Thies, M., Ulmer, J. S., Thorn, G., Merkel, P., & Anastassoff, E. (Red.). (2012). *Der Essay in der Schule. Theorie, Unterricht, Aufgabenstellung, Bewertung*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Thornberg, R., & Fejes, A. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 216–235). Liber.

Tjernberg, C. (2016). *Skrivundervisning. Processinriktat skrivande i klassrummet*. Natur & Kultur.

Todorov, T. (1975). *The fantastic. A structural approach to a literary genre*. Cornell University Press.

Todorov, T. (1976). The origin of genres. *New Literary History*, *8*(1), 159–170. https://doi.org/10.2307/468619

Togeby, O. (2015). Den dobbelte genreforventning – genreforhold og sproglige valg i elevtekster. I E. Krogh, T. Spanget Christensen, & K. Sonne Jakobsen (Red.), *Elevskrivere i gymnasiefag* (s. 267–292). Syddansk Universitetsforlag.

Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2:a uppl.). Universitetsforlaget.

Ulmer, J. S. (2016). Ein Versuch macht Schule?! - Der Essay als Aufsatzform und Bildungsideal. I M. Thies, J. S. Ulmer, G. Thorn, P. Merkel, & E. Anastassoff (Red.), *Der Essay in der Schule. Theorie, Unterricht, Aufgabenstellung, Bewertung* (s. 5–21). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Utbildningsstyrelsen. (2015). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Utbildningsstyrelsen.

Utbildningsstyrelsen. (2019). *Grunderna för gymnasiets läroplan 2019. Grunderna för läroplanen för gymnasieutbildning för unga*. Utbildningsstyrelsen.

Vanderbeke, D. (2022). Science essays. I M. Aquilina, B. Cowser, & N. B. Wallack (Red.), *The Edinburgh companion to the essay* (s. 358–373). Edinburgh University Press. http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctv32vqntc.32

Virta, A. (1995). *Abiturientin historian ja yhteiskuntaopin tieto. Reaalikoevastaukset oppilaiden tiedonrakenteiden ja tiedon laadun ilmentäjinä*. Diss. Turun yliopisto.

Virta, A. (2006). Hurudant är ett bra essäsvar? I J.-E. Till (Red.), *Realämnesproven i historia och samhällslära* (s. 14–15). Förbundet för lärarna i historia och samhällslära.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Daidalos.

Wallack, N. B. (2017). *Crafting presence. The American essay and the future of writing studies*. Utah State University Press.

Wampole, C. (2014). Michel Tournier and the virtual essay. *The Modern Language Review*, *109*(1), 96–109. https://doi.org/10.5699/modelangrevi.109.1.0096

Werlich, E. (1976). *A text grammar of English*. Quelle & Meyer.

Werner, T. (1997). Personal essay. I T. Chevalier (Red.), *Encyclopedia of the essay* (s. 655–656). Fitzroy Dearborn.

Westerlund, A. (2004). Visionären som brann. Hans Ruin 1931. *Nya Argus*, *97*(8), 151–154.

Westerlund, A. (2014). Tankens mångfald. Essän som genre och gymnasieskrivande. I P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordenstam, & O. Widhe (Red.), *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden* (s. 307–325). Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.

Westerlund, A. (2016a). "... När allt detta för mig samlar sig i en enda oförglömlig syn!" Essäistik som seendets konst i Hans Ruins *Gycklare och apostlar*. I U. Langås & K. Sanders (Red.), *Litteratur inter artes. Nordisk litteratur i samspill med andre kunstarter* (s. 153–169). Portal.

Westerlund, A. (2016b). Essäistik mellan vetenskap och konst. Paratextuella signaler i Hans Ruins *Gycklare och apostlar*. I J. Thylin-Klaus & M. Welander (Red.), *Historiska och litteratur-historiska studier 91* (s. 97–124). Svenska litteratursällskapet i Finland.

Westerlund, A. (2020). "De e dom som sticker ut som man minns". Finlandssvenska gymnasiemodersmålslärares föreställningar om essäprovet som skolgenre. I M. Forsskåhl, J. Lassus, B. Silén, & S. Stolt (Red.), *Modersmålsprovet i brännpunkten. Studentexamensprovet i modersmålet svenska på 2000-talet* (s. 125–161). Svenska litteratursällskapet i Finland.

Westerlund, A. (2021a). Modersmålslärares föreställningar om skrivande i andra gymnasieämnen – exemplet essäsvar i studentexamen i Finland. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes, & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 267–288). Universitetsforlaget. https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215050997-2021-14

Westerlund, A. (2021b). På spaning efter essän som redskap för kunskap om litteratur. Om Hans Ruin, R.R. Eklund och, i förbifarten, Berlinmurens fall. I C. Ahlund, K. Båth, & A. Möller-Sibelius (Red.), *Där kunskapen tätnar som moln. Essäer om litteraturen som kunskapsfält och kunskapsform* (s. 55–68). Litteraturvetenskap och filosofi vid Åbo Akademi.

Westerlund, A. (2025). Att bemöta hotande idéströmningar. Essäistisk antifascism i Hans Ruins *Gycklare och apostlar*. I A. Ahlbäck, M. Kaihovirta, & Y. Perera (Red.), *Finlandssvensk antifascism. Politik, debatt och litteratur 1920–1950*. Svenska litteratursällskapet i Finland.

Westerlund, A., Randahl, A.-C., & Heilä-Ylikallio, R. (2022). Prov och praktik i otakt? Fyra gymnasielärares kollegiala samtal om skrivande och skrivundervisning i anslutning till det digitala studentexamensprovet i modersmål och litteratur. I S. Björklund, B. Haagensen, M. Nordman, & A. Westerlund (Red.), *Svenskan i Finland 19. Föredrag vid den nittonde sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland, Vasa den 6–7 maj 2021* (s. 346–360). Svensk-Österbottniska Samfundet. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-69650-5-5

Westlund, I. (2009). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 62–80). Liber.

White, H. V. (1973). *Metahistory. The historical imagination in nineteenth-century Europe*. Johns Hopkins University Press.

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.

Widén, P. (2009). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 136–153). Liber.

Winzell, H. (2018). *Lära för skrivundervisning. En studie om skrivdidaktisk kunskap i ämneslärarutbildningen och läraryrket*. Diss. Linköpings universitet.

Wittman, K. (2023). The essay in theory. I K. Wittman & E. Kindley (Red.), *The Cambridge companion to the essay* (s. 78–94). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009022255.006

Wittman, K., & Kindley, E. (Red.). (2023). *The Cambridge companion to the essay*. Cambridge University Press.

Zambito, P. F. (2024). Essayism as a form of writing and a form of life. *Orbis Litterarum*, *79*(1), 90–107. https://doi.org/10.1111/oli.12317

Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik* (2:a uppl.). Norstedts Akademiska Förlag.

Östlund-Stjärnegårdh, E. (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Diss. Uppsala universitet.

Originalpublikationer

Artikel I

Westerlund, A. (2014). Tankens mångfald. Essän som genre och gymnasieskrivande. I P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordenstam, & O. Widhe (Red.), *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden* (s. 307–325). Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1149456/FULLTEXT01.pdf

I

TANKENS MÅNGFALD

ESSÄN SOM GENRE OCH GYMNASIESKRIVANDE

Anders Westerlund

INLEDNING

Trots utmärkta resultat i internationella utvärderingar finns det också i Finland oroande tendenser när det gäller skrivförmågan hos gymnasiestuderande.[1] En konkret måttstock på utvecklingen ger det nationella studentprovet där prestationsnivån både för studerande med finska och svenska som modersmål sjunkit sedan 1990-talet. Ett annat problem är de anmärkningsvärda könsskillnaderna: klyftan mellan flickornas och pojkarnas resultat blir större (Lyytikäinen 2000, Geber & Lojander-Visapää 2007, Sundström 2009, Geber 2013).

Syftet med denna artikel är att granska hur två faktorer med möjlig betydelse för textens kvalitet – graden av reflektion och förhållningssättet till det mångtydiga – ser ut i ett antal skoluppsatser skrivna på gymnasiet, genom en kvalitativ analys där perspektiv från skrivforskning och litteraturvetenskaplig essäteori kombineras. Undersökningen är en del av ett forskningsprojekt om kvaliteter i gymnasieskrivande.

Klarhet och tydlighet är klassiska nyckelord i beskrivningen av en fungerande kommunikation. Ett grundläggande mål i skrivpedagogiken är att eleven ska lära sig de gemensamma skriftspråksnormer som gör det lättast möjligt för mottagaren att tillgodogöra sig textens innehåll. Men för att en text ska räknas som välskriven

räcker det inte med att den är språkligt korrekt. När det gäller texter skrivna på gymnasiet når de bästa upp till en sådan nivå att de kan jämföras med litterära essäer. De skiljer sig klart från den grå massan av språkligt osäkrare och innehållsmässigt tafattare texter genom att vara elegant formulerade, personliga, överraskande och tankeväckande. På essäistiskt vis kan de bejaka mångtydighet genom att verbalisera reflektion snarare än leverera entydiga svar.

Artikeln inleds med en genomgång av den teoretiska bakgrunden, hur essäteoretiker med Adorno i spetsen uttryck sig om mångtydighetens betydelse i essäistiken och hur frågan om reflektionens funktion kommenterats inom skrivforskningen. I samband med att det empiriska materialet presenteras ges en inblick i kontexten, det finska gymnasiet och den styrande roll studentexamen fortfarande har. I de följande avsnitten kommenteras uppsatsmaterialet utgående från en kombination av axlarna reflekterat–oreflekterat och entydigt–mångtydigt. Artikeln avslutas med en sammanfattande diskussion.

TEORETISKA PERSPEKTIV

Essän och det mångtydiga. Som genre är essän ytterst heterogen och för att kunna säga något meningsfullt om den måste man alltid precisera vilken essätyp man talar om. En vanlig indelning skiljer mellan den fria och den lärda essän, där den förstnämnda både beträffande personlig stil och fritt ämnesval har sina rötter hos Montaigne medan den senare följer mera vetenskapliga ideal (von Platen 1987). En annan indelning drar en skiljelinje mellan induktiva essäer i Montaignes anda och deduktiva med Bacon som historisk förebild. Oberoende av indelning har essäforskningen mest intresserat sig för den montaignska typen. Det fria, odogmatiska sanningssökandet där både jaget och ämnet utsätts för prövning har ofta fått representera essensen hos genren. Så sker t.ex. när Adorno i sin närmast kanoniska essä ”Essän som form” slår fast att kätteriet är ”essäns innersta formlag” (Adorno 2013:342). Den ideala essän ägnar sig enligt Adorno åt kritik – i bemärkelsen systemkritik, kulturkritik, samhällskritik – och han drar så snäva gränser kring genren att

bara en bråkdel av det som mer allmänt räknas som essäistik ryms med (Mellberg 2013:318).

Adornos tillspetsade ställningstagande för denna ”kätterska” essä och mot den gängse vetenskapen bottnar i en misstro mot vetenskapens möjlighet att med sitt språk faktiskt lyckas fånga alla aspekter av verkligheten, inklusive de personliga erfarenheterna. ”Eftersom begreppens fullständiga ordning inte överensstämmer med det varande, eftersträvar essän inte någon sluten, deduktiv eller induktiv uppbyggnad”, slår Adorno fast (s. 329). Essäns avståndstagande från vetenskapens rigida normer ser Adorno som en orsak till att den misskrediterats, men icke desto mindre försvarar han essäns kunskapssyn: ”Essän inte bara negligerar den obestridliga vissheten, utan avvisar den också som ideal.” (s. 332) Vetenskaplig visshet betyder entydighet, ett högst problematiskt mål speciellt när det gäller inträngande gestaltningar av människans inre liv. Det är enligt Adorno en absurd tanke ”att avvisa den erfarnes meddelanden som obetydliga, tillfälliga och irrationella, bara för att de är hans egna och inte låter sig generaliseras vetenskapligt.” (s. 327) Den kunskap om ”människor och sociala sammanhang” som återfinns i t.ex. Marcel Prousts böcker ser han som minst lika giltig och objektiv som den kunskap som vetenskapen med sina metoder kan nå fram till (s. 327).

Insikten om hur pass illa den vetenskapliga framställningen förmår fånga verkligheten får enligt Adorno konsekvenser – essäns öppna form är inte ett koketterande stildrag utan en direkt följd av språkets förhållande till världen: ”Inte heller i sitt utförande får essän agera som om den hade härlett objektet så att inget mer återstod att säga om det. [...] Eftersom verkligheten är uppbruten tänker den i brott, och finner sin enhet genom brotten som sådana, inte genom att släta över dem.” (s. 335) Adorno vill kunna urskilja tankedissonanserna i slutprodukten, spår av essäistens medvetenhet om tillvarons komplexa och oavslutade karaktär. Många essäforskare med honom betonar värdet av den dokumentation av tänkande som essän ägnar sig åt. “The essay aims, in other words, to preserve something of the *process* of thinking, whereas systematic thought presents a fully finished and structured *product*,” sammanfattar Graham Good saken (1988:20, kursiv i original).

Inom genren föreligger alltså en lång tradition ända från Montaigne som värdesätter att essäisten har ett öppet förhållningssätt till världen, eller, som William Gass uttrycker det, "the hero of the essay is its author in the act of thinking things out, feeling and finding way" (cit. enl. Klaus 2012:xxiii). Det är mycket vi inte vet eller aldrig kan få veta säkert, men vårt uppdrag som människor är att navigera genom den mångfasetterade tillvaron genom att själva pröva den. Frågan i detta sammanhang är hur gymnasieskribenter manövrerar i dessa existentialistiska farvatten. Har de redan hunnit internalisera den vetenskapliga entydighetsdiskurs som Adorno närmast föraktar eller bejakar de fördomsfritt det mångtydiga – när kontexten är en i många avseenden traditionellt instrumentell skrivuppgift i skolan? Även om de följer den kommunikationstekniskt effektiva principen om klarhet och entydighet på den ytliga, språkliga nivån i framställningen är det möjligt att texten som helhet ändå kan ha mångtydighet som ledstjärna. Att det pågående tänkandet i enlighet med essäistiska ideal både får och ska synas i texten strider mot det normala förfaringssättet vid skrivuppgifter i skolan men är ändå inte helt unikt. I en laborationsrapport är det t.ex. naturligt att redogöra för hypoteser och mellansteg i undersökningen, men med den skillnaden att slutsatserna ändå förväntas vara entydiga (Randahl 2014). "[E]ssayists tend to see the significance of an essay as residing primarily in its display of a mind engaging ideas", konstaterar Carl H. Klaus (2012:xxiii). Det som essäisterna själva värdesätter i genren stämmer väl överens med det som läsare i gemen vill ha, och därmed även på det som läraren i rollen som läsare av elevtexter uppskattar. Hur skribenter förhåller sig till det mångtydiga har en klar koppling till graden av reflektion i texten, något som skrivforskningsperspektiv kan belysa närmare.

Skrivande och reflektion. Om en text studeras som en – autentisk eller iscensatt – dokumentation av tankeprocesser innefattas sociala aspekter och överlag kontextuella faktorer endast i ringa utsträckning. Översatt till skrivforskningstermer motsvaras den litteraturvetenskapliga närläsningen av en essä närmast av ett kognitivt perspektiv på skrivande, där t.ex. Hayes och Flowers (2008) skrivmodell utmärkt beskriver den essäistiska processen. Essäisten vet

att skrivandet är en allt annat än linjär aktivitet och – vilket är avgörande – låter detta synas i texten. Samtidigt är essän till sin grundkaraktär också en dialogisk genre, den bygger på den interaktion mellan kognitiva element som formar en tankeprocess. Essäns styrka är just dess förmåga att fungera som en flexibel arena för en uppsjö av idéer; skribentens egna tankar möter varandra och utvecklas i samspel med bidrag utifrån. Atkins går ett steg längre och betraktar essän i högre grad som en mötesplats än som en genre: "To recognize that the essay is a site, rather than an object, not only allows us to approach closer to its heart, but it also renders unmistakable the essay's *inviting* nature" (2008:4, kursiv i original).

Att essän inbjuder till dialog innebär emellertid inte att de skoluppsatser – till det yttre essälika texter – som skrivs i gymnasiet automatiskt gör det. Tvärtom, så länge som kommunikationssituationen inte är autentisk saknas en viktig drivkraft för skrivande, något som Berge (1988) konstaterat: "Derfor er den lærer naiv som forestiller seg at eleven først og fremst vil formidle noe personlig, viktig og meningsfullt til ham. Eleven skriver stiler fordi han *må*, ikke nødvendigvis fordi han har lyst til å skrive" (1988:19, kursiv i original). I den långa traditionen av instrumentellt skolskrivande saknas inte bara essäns dialogiska dimension utan också det mesta annat som förknippas med genren. Mot de fria ramarna står strikta formkrav, mot processkaraktären produktfixeringen. "Systemet syftar till att inviga eleven eller den ännu icke-fullbordade skribenten – den skrivande människan i vardande – i vuxenvärldens skrivspel", sammanfattar Kronholm-Cederberg traditionen, i sin studie om gymnasieungdomars skrivande (2005:139).

Men vid sidan av skolans i huvudsak instrumentella skrivkultur finner Kronholm-Cederberg (2005) också en existentiellt präglad skrivkultur, vilken främst är förknippad med ungdomarnas fritid. I stället för fokusering på en produkt som ska betygsättas handlar det om processen, om skrivhandlingen, som "en länk i självets reflexiva projekt, i förmågan att hålla igång en berättelse om sig själv" (2005:141). Den reflexiva dimensionen finns enligt Kronholm-Cederberg på två plan, både ett personligt där det gäller att "forma självet och att erövra subjektstatus i språket" och på ett offentligt där målet är "att ta plats, att inkultureras i en diskursgemenskap"

(ibid.). Den markanta betoningen av reflektionens betydelse gör att den existentiellt präglade skrivkulturen därmed har mycket gemensamt med det essäistiska skrivandet: "The essay is a reflection of and on the changing self in the changing world, not the pure, abstract, Cartesian construction of the self or Newtonian construction of the world, but a construction of, and a response to, this time and place in the world, by this self" (Good 1988:23).

I vid bemärkelse är reflektion naturligtvis en förutsättning för allt skrivande. Här använder jag begreppet i en snävare betydelse utgående från innehållet i de undersökta uppsatserna. Dels avser jag med reflektion att framställningen stegvis dokumenterar resultatet av självständigt tänkande genom att textinnehållet utvecklas, dels att själva tankeprocessen kommenteras i texten – det senare ett typiskt essäistiskt förfaringssätt. Med den definitionen blir en oreflekterad text då en där elementen t.ex. närmast adderas till varandra linjärt utan att bearbetas, utvecklas, motiveras eller ifrågasättas. Ur ett lärarperspektiv kan bedömningen av graden av reflektion i en text formuleras som en enkel fråga: Hur pass mycket har skribenten tänkt igenom vad han eller hon skriver? För nybörjarskribenter ligger utmaningen i att göra texten självbärande genom att undvika t.ex. tankehopp och oklara syftningar. På gymnasienivå ger den finska Studentexamensnämnden i bedömningskriterierna för essäprovet (det andra av de två delproven i modersmålsprovet) klara besked om vilken reflektionsnivå som förväntas. För att en skribent ska erhålla fulla 60 poäng förutsätts följande för delområdet "Innehåll":

"Perspektivet är insiktsfullt och personligt. Valet av innehåll tyder på sakkunskap och självständigt tänkande. Alla påståenden motiveras övertygande." (Studentexamensnämnden 2012:9)

"Den kognitiva process som är minst tillgänglig för observation är idégenerering", konstaterar Randahl (2014:27) på tal om olika kognitiva skrivmodeller. Genom intervjuer och loggning kan det vara möjligt att fånga skribentens reflektion i en pågående skrivprocess, men den här undersökningen bygger inte på annat material än de skrivna uppsatstexterna som inlämnade slutprodukter. Det är med andra ord inte möjligt att dra slutsatser om skribenternas reflektionsförmåga i sig, bara ta ställning till den *verbalisering* av reflektionen som kommer till uttryck i texterna.

UPPSATSMATERIAL OCH SKOLKONTEXT

Uppsatserna i undersökningen skrevs inom ramen för gymnasiekurs 9 enligt den finländska läroplanen – ”Litteratur som glädje och kunskap” – en valfri, fördjupad modersmålskurs, d.v.s. en kurs i svenska för studerande med svenska som modersmål (Utbildningsstyrelsen 2004). Två enkla orsaker till att välja en valfri kurs är ett intresse för ämnet eller ett pragmatiskt behov av mer träning inför studentexamen. Majoriteten av kursdeltagarna var andra årets studerande, med andra ord skribenter som hunnit halvvägs genom gymnasiet och fått grepp om de genreförväntningar som uppsatsskrivning enligt Studentexamensnämndens direktiv innebär. I det årskurslösa gymnasiet i Finland kan kurser tas i valfri ordning inom de ramar som respektive ämne ger, vilket medför att förkunskaperna kan skilja sig åt beroende på antalet kurser den studerande gått tidigare.

Av de 19 kursdeltagarna var endast en pojke, och samtliga 17 studerande som gav skriftlig tillåtelse till att deras uppsatser fick användas i undersökningen var flickor. Vad könsfördelningen beträffar är materialet alltså inte representativt och någon jämförelse mellan flickors och pojkars sätt att verbalisera reflektion och mångtydighet kan inte göras. Viktigt med tanke på undersökningen är dock att både betygsmässigt starka och svaga skribenter fanns representerade. Kursen genomfördes som nätkurs utan närstudier, med deltagare från flera finlandssvenska gymnasier. Eftersom kursen inte var schemalagd hade eleverna allt ansvar för när och var de gjorde kursuppgifterna. I praktiken har de flesta åtminstone gjort slutversionen av uppsatsen hemma, av inlämningstiderna som registrerats på lärplattformen att döma.

Uppsatserna representerar en skolintern genre och skrevs med läraren som enda mottagare och läsare. De kan därmed med Berge 1988 kallas typiskt skolska texter. I Kronholm-Cederbergs studie över gymnasieungdomars skrivande betecknas uppsatsen som den mest instrumentella av alla genrer: ”den styrs genom en strategisk skrivhandling, skrivhandlingen utförs enbart i skolkontext och genren odlas endast i skolkontext utan direkta motsvarigheter utanför utbildningsinstitutioner av olika slag” (2005:142). Trots den övervägande skolska kontexten kan uppsatserna ändå betecknas som au-

tentiska i den bemärkelse att de hade betydelse ”på riktigt”, nämligen som underlag för betygsättningen av kursen på samma sätt som andra kursuppgifter. Skribenterna tillfrågades om deras uppsatser fick användas för forskning först när de redan var inlämnade och texterna har därmed inte påverkats av undersökningen. En i det här fallet typisk konsekvens av en konservativ skolkontext är att någon feedback av läraren inte gavs under skrivprocessen, slutprodukten var den enda version som lämnades in för respons och betygsättning. Däremot är det fullt möjligt att skribenterna i likhet med gymnasieeleverna i Randahl (2014) t.ex. fått informell respons av varandra utanför skolan.

Uppsatsämnena anknöt till kursens litteraturtema och innefattade både ämnen som representerar i allra högsta grad traditionella, ”fria” uppsatser där skribentens personliga tankar står i centrum och mera faktabetonade ämnen. I tabell 1 presenteras skrivuppgifterna och hur många skribenter som valde respektive ämne. I undersökningen har uppsatserna numrerats 1–17 och vid citat anges även den rubrik som skribenten gett sin uppsats.

Studentexamen som institutionell kontext. Att studentexamen är en fundamental, institutionell kontext för skrivundervisningen på gymnasienivå i Finland bör betonas (Kronholm-Cederberg 2005, 2009). Redan det faktum att studentprovet i examinandens modersmål finska, svenska eller samiska sedan 2005 är det enda obligatoriska provet vittnar om den tyngd det har (Studentexamensnämnden 2014b). Att skrivförmågan står i centrum i studentprovet i modersmål innebär att andra delområden i läroplanen som litteraturhistoria kan komma i skymundan; undervisningen bli en balansgång mellan specifik träning inför studentexamen och allt det kursinnehåll som läroplanen påbjuder.

Den flexibla studiegången i det årskurslösa gymnasiet i Finland betyder i praktiken att en överväldigande majoritet genomför sina gymnasiestudier på tre år och då väljer att skriva studentprovet i modersmål under sitt tredje gymnasieår, endera på höstterminen (september) eller vårterminen (februari–mars). Minimikravet inför provet är att examinanden har gått de obligatoriska sex modersmålskurserna.

Tabell 1. Uppsatsämnen.

Textens nummer	Uppsatsämnen (Mager stil: Skribenten formulerar rubriken. Fet stil: Given rubrik.)	Antal uppsatser
1	*Berätta om tre skönlitterära böcker du skulle vilja ha med dig på en öde ö. Vad handlar de om och varför passar de som läsning på en öde ö?*	1
2–5	*Med underhållningslitteratur kan man avse allt från veckopressföljetonger till billiga bestsellerdeckare, romantiska berättelser och långserieböcker i stil med Tvillingarna och Kitty. Vilka behov fyller den här litteraturen? Utgör den ett hot mot den "fina" litteraturen eller är den ett viktigt komplement? Vilken världsbild presenteras i underhållningslitteraturen?*	4
6	***En läsvärd faktabok***	1
7–9	*Många böcker filmatiseras och många populära filmer utkommer senare också i bokform. Vilken version föredrar du? Jämför en film och en bok du känner till. Analysera framför allt hur helheterna skiljer sig, inte så mycket om vilka detaljer som är olika.*	3
10–11	***Att spela teater***	2
12–17	***Jag – en författare?***	6

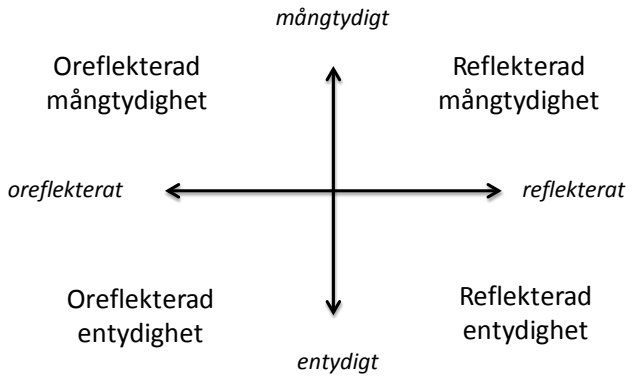
Studentprovet i modersmål är tudelat och består sedan 2007 av ett textkompetensprov (0–54 poäng) som bedömer "examinandens kritiska och kulturella läsförmåga" och ett essäprov (0–60 poäng) som bedömer "examinandens allmänbildning, förmåga att uttrycka sig i skrift, förmåga att klä sina tankar i ord och behärska kunskapsmässiga helheter" (Studentexamensnämnden 2012:2, 7). Medan textkompetensprovet som infördes 2007 innehåller textanalysuppgifter står essäprovet för traditionell uppsatsskrivning, endera utgående från korta uppgiftsformuleringar i stil med uppsatsämnena i den här aktuella nätkursen eller uppgifter utgående från ett bakgrundmaterial (s.k. materialbaserad uppsats). Uttryckt i studentexamenstermer fungerar uppsatsskrivningen i gymnasiet som träning inför essäprovet. Studentexamen förblir den ständiga referenspunkten i undervisningen.

Till skillnad från normalfallet skrevs uppsatserna under nätkursen på dator och lämnades in i digital form på kursens lärplattform. Så länge som studentprovet skrivs med papper och penna är det i vanliga kurser angeläget att träna den analoga formen av skrivande. Detta är ytterligare en dimension av det skolska skrivandet – att skriva

långa texter för hand är något de studerande gör extremt sällan utanför skolkontexten. Enligt nuvarande planer kommer studentexamen i modersmål att skrivas på dator första gången hösten 2018 (Studentexamensnämnden 2014a).

REFLEKTION OCH MÅNGTYDIGHET: FYRA POSITIONER

Alla texter kan placeras in på en axel mellan polerna strikt entydighet och obegränsad mångtydighet. Likaså kan texter klassificeras enligt graden av reflektion. Kombineras de båda axlarna bildas fyra ytterlighetspositioner: oreflekterad entydighet, reflekterad entydighet, oreflekterad mångtydighet och reflekterad mångtydighet. (Fig. 1)



Figur 1. Kombinationen av axlarna oreflekterat–reflekterat och entydigt–mångtydigt.

Elevtexter är per definition producerade av skribenter som ännu inte behärskar vuxenvärldens genrer fullt ut eller har den skrivvana som gör att stilbrott kan undvikas. Indelningen avser därför i första hand mer eller mindre framträdande *tendenser* i texterna. I vissa fall är helhetsintrycket enhetligt men normalfallet är snarare att det som texten uttrycker pendlar mellan flera poler. Modellen uttrycker också att det inte föreligger någon självskriven, linjär progression mellan de olika polerna och inte heller någon automatisk kvalitetsgradering mellan dem. Avgörande är hur uppsatsskribenten hante-

rar helheten, och den centrala frågan i den här undersökningen är om och hur mångtydighet och reflektion kan utnyttjas som en resurs.

Oreflekterad entydighet. Gymnasieskribenter är i allmänhet så pass strategiska att de vet att egna åsikter och tankar är sådant som läraren värdesätter. Fastän uppsatsskrivandet i första hand är instrumentellt och inte drivs av ett autentiskt engagemang bereder det inga större svårigheter för studerande att leverera en text med personliga reflektioner, i synnerhet om skrivuppgiften uttryckligen är formulerad så att den förutsätter egna åsikter. På axeln oreflekterat–reflekterat dominerar därför den medvetna reflektionen i uppsatsmaterialet. Ändå finns det exempel på kategorin *oreflekterad entydighet*:

> Jag såg den första [Twilight-]filmen på bio före jag läste boken men läsupplevelsen blev ändå inte förstörd. Jag tyckte det var bra att se filmen före, på så sätt visste jag exakt hur karaktärerna såg ut och det var lätt att spela upp scenerna i huvudet vartefter jag läste. (Text 8, ”Från bok till dvd”)

Kategorin ”oreflekterad entydighet” står för raka motsatsen till den kunskapssyn Adorno tar ställning för i ”Essän som form”. Verkligheten är enligt skribenten så entydig att tanken på att den kan eller behöver ifrågasättas över huvud taget inte väcks. Det finns absolut ingenting att problematisera, och därmed inget behov av att reflektera. Eller tvärtom: Utan reflektion är det mer eller mindre omöjligt för skribenten att se vilka passager i den egna texten som kunde fördjupas. Med en parallell till litteraturdidaktik kan man konstatera att tomrumsuppgifter blir mödosamma för dem som inte förmår upptäcka tomrummen i texten.

När det gäller skrivande finns det ofta en grupp ”det finns inget mer att säga”-skribenter som oavsett uppgift väldigt snabbt har sagt allt de har att säga och som inte ser någon orsak att utveckla framställningen. Avsaknaden av en inre drivkraft sätter sina ovedersägliga spår; i och med att målet – att leverera en text – är uppnått saknas motivation till bearbetning, det vill säga fortsatt reflektion.

Som lärare är det lätt att beskärma sig över denna kategori av tunna texter, men i sista hand är de naturligtvis en konsekvens av en utpräglat instrumentell skrivkultur. Tvärtom är de på sätt och vis ett friskhetstecken, en påminnelse om det orimliga kravet på skribenten att tvingas reflektera på beställning.

Reflekterad entydighet. I facktexter är entydighet ett naturligt ideal, men denna entydighet är ett resultat av noggranna överväganden – d.v.s. av reflektion. Typiska uppsatsexempel på kategorin *reflekterad entydighet* hittas i refererande avsnitt där skribenten friktionsfritt integrerar analys i framställningen, utan att ändå låta dialogen med materialet dominera eller öppet ifrågasätta det som refereras:

> Boken följer inte en kronologisk ordning och börjar med att beskriva början på deras karriärer som musiker, hur de bodde, levde och så vidare. Först när man har kommit fram ett par kapitel skrivs det om hur bandet kom till och när man har läst ännu längre får man veta hur deras barndom och ungdom har varit. Alla medlemmarna i bandet berättar sin sida av alla händelser i boken, vilket ger deras fans ett större perspektiv på hur det egentligen har gått till. (Text 6, ”En läsvärd faktabok”)

Eftersom idégenereringen är en krävande del av skrivprocessen är refererande skrivuppgifter tacksamma. Den kognitiva process det handlar om motsvarar i hög grad det som Bereiter & Scardamalia 1987 benämner ”knowledge-telling”, att skribenten använder befintlig minneskunskap, i motsats till ”knowledge-transforming” där skribenten först måste tillgodogöra sig ny kunskap (1987:7). Att skriva om det man redan vet är lättare än att sätta sig in i något nytt för att sedan kunna uttrycka det i skrift.

Men gymnasieskribenter har lärt sig att rena referat inte motsvarar de genrekrav som ställs på en uppsats – och framför allt inte i det mentalt allestädes närvarande studentprovet i modersmål, varken i textkompetensprovet eller essäprovet. ”Dialogen med källtexten är mekanisk eller refererande”, säger Studentexamensnämnden om be-

tygsnivån 20 poäng (försvarlig) av 60 poäng i essäprovet (2012:10). Den studerande vet att refererande avsnitt måste kompletteras med någon form av analys, alltså blir en lagom dos reflektion det strategiska målet som en pragmatisk skribent relativt lätt kan nå utan att ändå behöva engagera sig fullt ut i skrivuppgiften.

I uppsatsmaterialet återfinns också en annan, offensivare, variant av reflekterad entydighet:

> Kvinnorna är perfekta; de har social status, de är vackra, de har ett bra jobb, de är självständiga och hittar alltid de perfekta männen som de i slutet av boken gifter sig med. Männen i böckerna har ungefär samma stil, deras charm får alla kvinnor på fall, de har stora egon och de är väldigt rika, mycket rikare än kvinnorna – vilket man måste observera! (Text 2, ”Underhållningslitteratur vs. ‘Fin’ litteratur”)

Här vågar skribenten generalisera och presentera sina slutsatser rakt på sak. Något rum finns dock inte för överraskande nyanseringar eller nya tolkningar, entydigheten har inga sprickor. Kunniga och självsäkra skribenter vars argumentation präglas av reflekterad entydighet skriver målmedvetna, effektiva texter.

Oreflekterad mångtydighet. Kategorin *oreflekterad mångtydighet* innebär ofta att läsaren ser inneboende motsägelser som skribenten själv uppenbarligen inte uppfattat i texten:

> Författaryrket är definitivt något jag kanske kunde satsa på, åtminstone på fritiden. Vem vet, kanske jag lyckas med det och blir berömd en dag? Jag får väl fantisera om det åtminstone ... (Text 14, ”Jag – en författare?”)

När den här skribenten funderar på att satsa på ett yrke ”åtminstone på fritiden” och kombinerar ett entydigt ”definitivt” med ett osäkert ”kanske” uttrycker texten mångtydighet, men rimligen en oavsiktlig sådan. Det är en på många sätt typiskt instrumentell text: en elev som inte i första hand skriver av fri vilja för att det finns ett budskap att förmedla utan trevar sig fram för att få ihop en text att leverera,

utan att vara medveten om trevandet. Den essäistiska principen att en pågående idégenerering får synas i texten förutsätter ändå en reflektionsnivå för att fungera. Här är ambivalensen säkert autentisk, men bidrar inte till att höja textens trovärdighet, i synnerhet som stycket utgör den sammanfattande avslutningen på uppsatsen.

En annan form av oreflekterad mångtydighet speglar en gryende insikt om ett vuxenskrivande där det gäller att inte uttrycka sig för kategoriskt, en rädsla för alltför tvärsäkra påståenden, en vag känsla av att allt inte riktigt är så enkelt och entydigt. I ett sådant läge känns det säkrare med en lagom andel reservationer i stället för svepande formuleringar som kan visa sig vara felaktiga:

> Underhållningslitteraturen förekommer kanske mest i bokform, vanligtvis i pocketformat med mjuka pärmar. I en lite annorlunda form förekommer underhållningslitteraturen när det är fråga om ganska långa berättelser som i veckotidningar förekommer i följetongform. Veckopressföljetonger kan vara ganska utdragna och en följetong kan pågå t.ex. en hel sommarperiod, höstperiod eller av annan längd. (Text 3, ”Något om den s.k. Underhållningslitteraturen”)

”Kanske”, ”vanligtvis”, ”lite”, ”ganska” ... – förutom att avsnittet ur språkligt normativ synvinkel blir ett talande exempel på brott mot Erik Wellanders klassiska råd ”Skriv kort” bidrar inte modifikationerna till att göra texten konstruktivt mångtydig (Wellander 1982:69). Men samtidigt är skribenten något viktigt på spåren i sin skrivutveckling, nämligen det akademiska sättet att gardera sig mot möjliga kritiska invändningar, s.k. hedging. Däremot krävs det erfarenhet för att veta när och hur hedgingen är adekvat. ”Garderingarna är inte alltid funktionella utan enbart kosmetiska. De anses ge texten en akademisk ton och överanvänds därför ofta.” (Schött 2007:99)

Reflekterad mångtydighet. Den fjärde kategorin, *reflekterad mångtydighet*, ligger närmast essäns ideal genom den höga graden av reflektion och det konstruktiva bejakandet av mångtydighet:

> Då man äntligen är ute på scenen så glömmer man allt annat. Man är inte sig själv längre, man är rollfiguren man spelar. Man är vid medvetandet, men är så in i rollen att man inte riktigt förstår vad man håller på med. Man är som en drogpåverkad person där ute på scenen, det känns så härligt, men man minns inget efteråt. (Text 10, ”Att spela teater”)

Detta är en djärvare framställningsform där skribenten har förtroende för att läsaren klarar av tomrummen i texten. Texten blir dialogisk på flera nivåer. Skribentens motstridiga känslor kastas in utan att behöva kompromissa med varandra. Spänningen i texten aktiverar läsaren, som måste dra sina egna slutsatser av tankeflödet. Citatet blir en enkel illustration till Adornos påstående att essän kan ge värdefull information om människans inre liv på ett sätt som vetenskapen inte kan (Adorno 2013:327).

En annan form av reflektion som också den har en koppling till essäistiken kan finnas på textens retoriska nivå, d.v.s. valet av framställningssätt. Ett intrikat exempel på det komplexa förhållandet mellan tankearbete, skrivprocess och slutprodukt erbjuder en uppsats som i inledningen tematiserar själva skrivsituationen:

> Det är tisdagkväll och jag sitter på golvet i mitt rum. Anledningen till att jag just har valt golvet som sittplats är för att skrivbordsytan är överfull av en salig röra av böcker, papper, pennor, högskolebro[s]chyrer och lite annat smått och gott som samlats med tiden. Långsamt snurrar jag pennan mellan mina fingrar och betraktar det tomma papper som jag vet jag borde fylla med en lång och välskriven uppsats medan Kim Herolds stämma strömmar ut ur stereons högtalare. (Text 16: ”Jag – en författare?”)

Det paradoxala är att texten lämnats in digitalt. Har skribenten suttit med papper och penna på golvet – och samtidigt haft datorn till hands för att där skriva om svårigheten med att komma igång med skrivandet? Har en autentisk, handskriven originaltext funnits, eller ska den återgivna ögonblicksbilden från textens tillkomstsituation läsas metaforiskt? En form som reflektionen i en essä kan ta är

att skribenten i den konstnärliga frihetens namn överskrider gränsen mellan fakta och fiktion. I Thorkild Borup Jensens pedagogiska presentation av sju genrekarakteristika för essän tangeras detta: ”Emnet er anledning til forfatterens personlige fremstilling af sine indtryck, erfaringer, tanker og forestillinger. Disse melder sig *tilsyneladende* spontant, de *synes at blive til undervejs, mens essayet skrives*” (2000:7, min kursivering).

Skolan har av tradition sett gränsdragningen mellan fakta och fiktion som entydig och oproblematisk. Uppsatsen har räknats som en faktagenre; under rubriken ”Mitt sommarlov” kan man inte avhandla ett äventyr på planeten Mars. Ändå är det anmärkningsvärt att Studentexamensnämnden i sina detaljerade föreskrifter inte alls berör frågan om huruvida en skribent måste hålla sig till fakta och åsikter som på riktigt är skribentens egna. Fokus ligger på att bedöma skribentens ”förmåga att uttrycka sig i skrift” och *vilket* innehåll som uttrycks är av underordnad betydelse så länge som det är relevant för uppgiften (Studentexamensnämnden 2012:7). Samtidigt är det fullt förståeligt att Studentexamensnämnden inte vill befatta sig med sanningsfrågor. En enskild lärare kan ana om en inlämnad uppsats innehåller fiktion, men censorerna som står för betygsättningen i studentexamen har inga som helst förutsättningar att avgöra vad som är autentiska åsikter och erfarenheter. Därför bedöms den skriftliga förmågan, inget annat.

Den lärdom som kan dras av det essäistiska skrivsättet är dock att fiktiva inslag kan vara effektiva retoriska medel. Den av många elever omhuldade föreställningen att de får bättre betyg om de uttrycker åsikter som de tror att läraren delar är ett gammalt exempel på detta. Det instrumentella skolskrivandet kan ha många ansikten och till och med återfinnas i form av reflekterad mångtydighet, även om sannolikheten är större att det här rör sig självständiga skribenter i en existentiellt präglad skrivkultur.

DISKUSSION

De bästa texterna som gymnasiestuderande skriver erbjuder läsaren en läsupplevelse. Men för den skribent som står i beråd att ta sig an en uppgift är det till föga praktisk hjälp att få veta att idealresultatet

borde bli ”en läsupplevelse”. Recensionsmässiga adjektiv som ”personlig”, ”tankeväckande” och ”överraskande” beskriver likaså den goda texten, utan att kunna fungera som användbara instrument i skrivprocessen. Den lärare som ska ge respons eller bedöma texten står inför en motsvarande utmaning. Vad är det i framställningen som mest präglar det intuitiva helhetsintrycket? Att utgå från hur axlarna oreflekterat–reflekterat och entydigt–mångtydigt kommer till uttryck i den litterära essän är ett sätt att närma sig frågan om textkvalitet också i elevtexter. En pedagogisk slutsats av undersökningen är således att både lärare och gymnasiestuderande kan dra nytta av djupare kunskap om essäns metod att skapa värde av tänkande och en osäker mångtydighet. Ju mer av tänkandet som verbaliseras, desto större råmaterial har skribenten att röra sig med.

Även diskussionen om den sjunkande nivån på elevtexter gör det angeläget att studera vari det kvalitativa i de goda texterna består och hur skrivprocessen som leder dit ser ut. De skickliga gymnasieskribenterna, vare sig de är strategiska inom ett instrumentellt eller existentiellt paradigm, är en nyckelgrupp för skrivforskare. Att de kommit så långt i sin skrivutveckling att de kan jämföras med essäister – professionella vuxenskribenter – betyder på samma gång att de redan nått längre än en stor grupp vuxna lekmannaskribenter. Vilka medel och metoder har varit till hjälp på vägen? Denna undersökning har byggt uteslutande på analys av texter. Fortsatt forskning behövs för att utröna hur skribenter i den pågående skrivprocessen hanterar tänkande och mångtydighet på ett konstruktivt sätt.

Ur ett skrivforskningsperspektiv är det givande med metodisk mångfald, som i detta fall genom kombination med litteraturvetenskap. Mona Blåsjö anser i sin översikt över skrivforskning att striden inom skrivpedagogiken mellan en tro på explicit skrivundervisning och implicit lärande inte längre är lika relevant med tanke på dagens komplexa utmaningar: ”Vad som kan vara väsentligt är att de flesta verkar överens om att ett metaspråk behövs, dvs. begrepp för att beskriva de resurser som finns tillgängliga för att utforma texter” (2010:77). Precis som skrivpedagogiken behöver använda alla till buds stående metoder för att främja en konstruktiv utveckling av skolans undervisning, bör skrivforskningen fördomsfritt pröva nya perspektiv.

NOT

1. I *Grunderna för gymnasiets läroplan* används i Finland benämningen "studerande", inte "elev". (Utbildningsstyrelsen 2004).

LITTERATUR

Adorno, Theodor W. 2013 [1958]. Essän som form. I: Arne Melberg (red.) *Essä*. Göteborg: Daidalos. S. 322–342.

Atkins, G. Douglas 2005. *Tracing the essay. Through experience to truth*. Athens: University of Georgia Press.

Atkins, G. Douglas 2008. *Reading essays. An invitation*. Athens: University of Georgia Press.

Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene 1987. *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Berge, Kjell Lars 1988. *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.

Blåsjö, Mona 2010. *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt*. 2 utökade uppl. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.

Borup Jensen, Thorkild 2000. *At skrivetænke. Essays i undervisningen*. Köpenhamn: Dansklærerforeningen.

Geber, Erik 2013. *Kan vi bli bättre? De svenskspråkiga gymnasisternas framgång i studentexamen 2007–2012*. Helsingfors: Svenska kulturfonden. <http://www.kulturfonden.fi/Site/Data/686/Files/Kan%20vi%20bli%20baettre_w.pdf> [Tillgänglig 30 juli 2014]

Geber, Erik & Lojander-Visapää, Catharina 2007. *De svenska gymnasierna i Finland. En lägesanalys*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. <http://www.oph.fi/download/46979_gymnasierna_final_2.pdf> [Tillgänglig 30 juli 2014]

Good, Graham 1988. *The observing self. Rediscovering the essay*. London: Routledge.

Klaus, Carl H. 2012. Toward a collective poetics of the essay. I: Klaus, Carl H. & Stuckey-French, Ned (red.) *Essayists on the essay. Montaigne to our time*. Iowa City: University of Iowa Press. S. xv–xxvii.

Kronholm-Cederberg, Annette 2005. *Om skrivandets villkor. Unga människors berättelser om skrivandet i gymnasiet*. Lic. Vasa: Åbo Akademi.

Kronholm-Cederberg, Annette 2009. *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Diss. Vasa: Åbo Akademi.

Lyytikäinen, Erkki 2000. Kaikki tekevät virheitä. [Alla gör fel] I: Julin, Anita m.fl. (red.) *Ylioppilasaineita 2000*. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 127–133.

Melberg, Arne (red.) 2013. *Essä*. Göteborg: Daidalos.

Nyström, Ingegerd 2004. Oro för modersmålsresultaten i studentexamen i Finland. I: *Språk i Norden. Sprog i Norden. Årsskrift for Nordisk Sprogråd og sprognævnene i Norden*. 2004. Oslo: Novus forlag. S. 39–58.

Platen, Magnus von 1987. Essayn. *Horisont* (5). S. 7–14.

Randahl, Ann-Christin 2014. *Strategiska skribenter. Skrivprocesser i fysik och svenska*. Diss. Örebro: Örebro universitet.

Schött, Kristina m.fl. 2007. *Studentens skrivhandbok*. 2 uppdaterade uppl. Stockholm: Liber.

Studentexamensnämnden 2012. *Föreskrifter för provet i modersmålet*. <http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/sv_foreskrifter_modersmalet.pdf> [Tillgänglig 1 juli 2014]

Studentexamensnämnden 2014a. *Den elektroniska studentexamen – modersmål*. <http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Sahkoinen_tutkinto/sv_sahkoinen_modersmalet> [Tillgänglig 1 juli 2014]

Studentexamensnämnden 2014b. *Allmänna föreskrifter och anvisningar utfärdade av Studentexamensnämnden*.
<http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Yleiset/sv_Allmanna_foreskrifter_och_anvisningar_6_6_2014.pdf> [Tillgänglig 1 juli 2014]

Sundström, Lena 2009. *Textmiljöer. En kartläggning av språk och texter i de svenska gymnasierna i Finland*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. <http://www.oph.fi/download/48045_textmiljoer.pdf> [Tillgänglig 30 juli 2014]

Utbildningsstyrelsen 2004. *Grunderna för gymnasiets läroplan*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf> [Tillgänglig 30 juli 2014]

Wellander, Erik 1982 [1973]. *Riktig svenska*. 4 omarbetade uppl., 4 tr. Solna: Esselte studium.

Artikel II

Westerlund, A. (2020). ”De e dom som sticker ut som man minns”. Finlandssvenska gymnasiemodersmålslärares föreställningar om essäprovet som skolgenre. I M. Forsskåhl, J. Lassus, B. Silén, & S. Stolt (Red.), *Modersmålsprovet i brännpunkten. Studentexamensprovet i modersmålet svenska på 2000-talet* (s. 125–161). Svenska litteratursällskapet i Finland.
https://www.sls.fi/sv/utgivning/modersmalsprovet-i-brannpunkten

II

6.

ANDERS WESTERLUND

”De e dom som sticker ut som man minns”

Finlandssvenska gymnasiemodersmålslärares föreställningar om essäprovet som skolgenre

På ett grundläggande plan bygger skrivundervisning på lärarens explicita och implicita föreställningar om skrivande (Ivanič 2004). Men den modersmålslärare[1] 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 självsvåldigt 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 ”modersmålslärare”.

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 modersmålslärare på gymnasiet har om essäprovet i studentexamensprovet i modersmålet. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor ställts:

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

Den första forskningsfrågan berör genrespecifika karakteristika som framträder när modersmålslärare 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 modersmålslärarna 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 & Nordenstam 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 genredefinitioner 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 skolskrivande att ”[g]ymnasieskolan som diskursgemenskap” kännetecknades av ”otydliga kommunikativa mål och en huvudsakligen tyst textkunskap”. Nyström utgår i sin undersökning från gymnasieelevernas texter medan jag i det här kapitlet fokuserar på modersmålslärares 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 modersmålslärarnas 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 modersmålslärares 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 gestaltar sig, 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 lärarerfarenheter från det tidigare provet. Forskningen om gymnasiestuderandes 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 censorskommentarer 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 ansenlig 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 modersmålslärarutbildare 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”. Modersmålslärares 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 statiska redogörelser för någon form av objektiva fakta.

Intervjuerna genomfördes i form av tre fokusgruppsintervjuer med sammanlagt sju finlandssvenska modersmålslärare 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 modersmålslärare på tre gymnasier i olika delar av Svenskfinland. De hörde sig för med sina modersmålslärarkollegor 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 modersmålslärare 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 modersmålslärare 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 intervjuns 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 <u>understrukna</u>. 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 & Sköldberg 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 spänna om så många ...
D: men ja [tycker de
C:       [ämnen
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 uppsatsämnen 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 säja
     ... 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 läsupplevelser 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 läsupplevelse 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 föråldrade 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 bakgrundsmaterial 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 genrefrågan 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 säja 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 inlärning” 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 skuggenre, där den förra står för det mer reflekterande, analytiska skrivandet som studentexamen i rollen som mognadsprov representerar. Skuggenren (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
Text-relaterade	Språklig norm-enlighet	”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)
Skribent-relaterade	Tankeskärpa	”de e ... skärpta de vet va de ska skriva om” (C) ”egen kunskap å egen m- alltså mognad” (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)
	Mottagar-medvetenhet	”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 kvalitetskriterium 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 *mottagarmedvetenhet* 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 språkkvalitet 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 smått 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 hänförts 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 vålla 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 säja” (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 fakta-framställning, *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 stötesten 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). Kommentarerna 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 modersmålslärare 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 fallgropar. 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 skrivi 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 tidligere 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 modersmålslärare.

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 omnämnanden 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 säja” (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 me essäerna att de ska vara en läsupplevelse” (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 ... int bara va ja personligen ha erfarit” (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 sakprosagenrer 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 svårdefinierade 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 lekmannaperspektiv på sitt ämne är pedagogiskt användbar.

6.6 Sammanfattning och diskussion

De fokusgruppsintervjuer som studien bygger på har dokumenterat modersmålslärares 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 modersmålslärarna 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 modersmålscensorer 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 fokusgruppssamtalen 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 svensklärarutbildningen 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 modersmålslärare 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 gymnasiets 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 modersmålslärare 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 modersmålslärarkolleger 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 gymnasiemodersmålslärare 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?

Referenser[1]

Adorno, T. W. (2013). Essän som form. I A. Melberg (Red.), *Essä* (s. 322–342). Daidalos.

Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Kluwer Academic Publishers.

Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, *14*(2), 115–129. https://doi.org/10.1093/applin/14.2.115

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3:e uppl.). Studentlitteratur.

Anderson, S., & Hertzberg, F. (2005). Å ta en risk – "Utfordrerne" blant eksamensskriverne. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & W. Valge (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst* (s. 275–301). Universitetsforlaget.

Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Göteborgs universitet.

Atkins, G. D. (2005). *Tracing the essay. Through experience to truth*. University of Georgia Press.

Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, *36*(5), 258–267. https://doi.org/10.3102/0013189X07306523

Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write? I C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research* (2:a uppl., s. 11–23). The Guildford Press.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Berg, M. (2011). Referointi, erittelymuotti ja tekstitaidon koe. *Virittäjä*, *3*, 317–348.

Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.

Blomqvist, P. (2018). *Samtal om skrivbedömning. Lärares normer, beslut och samstämmighet*. Stockholms universitet.

Borup Jensen, T. (2000). *At skrivetænke. Essays i undervisningen. Lærervejledning*. Dansklærerforeningen.

Chadbourne, R. M. (1983). A puzzling literary genre: Comparative views of the essay. *Comparative literature studies*, *20*(2), 133–153.

Devitt, A. J. (2004). *Writing genres*. Southern Illinois University Press.

Forskningsetiska delegationen. (2009). *Etiska principer för humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning och förslag om ordnande av etikprövning*. Forskningsetiska delegationen.

Fowler, A. (1982). *Kinds of literature. An introduction to the theory of genres and modes*. Clarendon Press.

[1] I originalpublikationen *Modersmålet i brännpunkten* finns en gemensam referenslista för alla artiklar i slutet av volymen. Referenslistan nedan ingår således inte i anslutning till artikeln i originalpublikationen utan är sammanställd separat för återpubliceringen i avhandlingen.

Gadd, M., & Parr, J. M. (2017). Practices of effective writing teachers. *Reading and Writing*, *30*(7), 1551–1574. https://doi.org/10.1007/s11145-017-9737-1

Good, G. (1988). *The observing self. Rediscovering the essay*. Routledge.

Hardison Jr., O. B. (1989). Binding Proteus: An essay on the essay. I A. J. Butrym (Red.), *Essays on the essay. Redefining the genre* (s. 11–28). University of Georgia Press.

Harjunen, E., & Arvilommi, R. (Red.). (2013). *Kuinka teksti kirjoitetaan omaksi?* Äidinkielen Opettajain Liitto.

Helske, S. (2011). Äidinkielen kokeen tehtävänantojen ja tulosten tilastoanalyysi. I A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig, & R. Juvonen (Red.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 155–175). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Helttunen, A., & Julin, A. (Red.). (2008). *Kiittäen hyväksytty. Äidinkielen ylioppilaskokeen historiaa ja nykypäivää*. Äidinkielen opettajain liitto.

Holmberg, P., & Nordenstam, A. (2016). Svenska med didaktisk inriktning. Ett forskningsområde i rörelse. I H. Höglund & R. Heilä-Ylikallio (Red.), *Framtida berättelser. Perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik* (s. 47–62). Åbo Akademi.

Ivanič, R. (1998). *Writing and identity. The discoursal construction of identity in academic writing*. John Benjamins.

Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education: An International Journal*, *18*(3), 220–245.

Johannesen, G. (2012). Holberg og essayet. I L. Holberg, *Essays* (s. 111–120). Bokklubben.

Juvonen, R. (2010). Evaluoiva *että*-yhdyslause ja retoriset rakenteet suomenkielisessä ylioppilasaineessa. *Virittäjä*, *1*, 39–70.

Juvonen, R. (2014). *Kirjoitelma ja tekijän ääni. Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilasaineen dialogisuuden hallinnassa*. Helsingin yliopisto.

Juvonen, R., Kauppinen, A., Makkonen-Craig, H., & Lehti-Eklund, H. (2011). Mitä lukiolaisten kirjoittamisesta on tutkittu? I A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig, & R. Juvonen (Red.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 27–61). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kauppinen, A. (2011). Mitä äidinkielen kokeessa pyydetään, mitä saadaan? I A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig, & R. Juvonen (Red.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 95–117). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kauppinen, A., & Makkonen-Craig, H. (2011). Johtopäätöksiä ja avauksia. I A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig, & R. Juvonen (Red.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 463–474). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Krogh, E. (2012). Writing in the literacy era. Scandinavian teachers' notions of writing in mother tongue education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, *12*, 1–28.

Krogh, E., & Sonne Jakobsen, K. (Red.). (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Syddansk Universitetsforlag.

Krogh, E., Spanget Christensen, T., & Sonne Jakobsen, K. (Red.). (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Syddansk Universitetsforlag.

Kronholm-Cederberg, A. (2005). *Om skrivandets villkor. Unga människors berättelser om skrivandet i gymnasiet*. Åbo Akademi.

Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo Akademi.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e uppl.). Studentlitteratur.

Lag om studentexamen 502/2019. (2019). https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2019/20190502

Larsson, M. (2018). *Resultatet av ett prov. Svensklärare om washbackeffekter av nationellt läsförståelseprov på gymnasiet*. Karlstads universitet.

Ledin, P. (1996). *Genrebegreppet – en forskningsöversikt*. Lunds universitet.

Lehti-Eklund, H. (2011). Äidinkielen kokeen tehtävänannot ja opiskelijoiden valinnat suomeksi ja ruotsiksi. I A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig, & R. Juvonen (Red.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 118–154). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Makkonen-Craig, H. (2008). Neljä näkökulmaa erääseen tekstilajiin. Äidinkielen ylioppilaskokeen tehtävänannot 2003–2006. *Virittäjä*, *2*, 207–234.

Makkonen-Craig, H. (2010). Ylioppilasaine ja päättökokeen tavoitediskurssi: Genre ja varjogenre. I *Kielillä on merkitystä. Näkökulmia kielipolitiikkaan* (s. 206–252). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Makkonen-Craig, H. (2011). Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielella kirjoittaminen. I A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig, & R. Juvonen (Red.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 62–91). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Müller, W. G. (2017). An elusive genre? An attempt to define the essay. I D. Flothow, M. Oppolzer, & S. Coelsch-Foisner (Red.), *The essay: Forms and transformations* (s. 1–14). Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg.

Nordmark, M. (2014). *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervisning. En ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen*. Örebro universitet.

Nyström, C. (2000). *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Uppsala universitet.

Nyström, I. (2004). Oro för modersmålsresultaten i studentexamen i Finland. I *Språk i Norden. Sprog i Norden. Årsskrift for Nordisk Sprogråd og sprognævnene i Norden. 2004* (s. 39–58). Novus.

Obaldia, C. de. (1995). *The essayistic spirit. Literature, modern criticism, and the essay*. Clarendon Press.

Piekut, A. (2012). *Genreskrivning i de fire gymnasiers danskfag – en undersøgelse af skriftlig genrekompetence i elevbesvarelser fra de fire ungdomsuddannelser*. Syddansk Universitet.

Platen, M. von. (1987). Essayn. *Horisont*, *5*, 7–14.

Pulls, S. (2019). *Skrivande och blivande. Konstruktioner av skönlitterärt skrivande i handböcker och läromedel 1979–2015*. Umeå universitet.

Randahl, A.-C. (2014). *Strategiska skribenter. Skrivprocesser i fysik och svenska*. Örebro universitet.

Ritamäki-Johansson, I., Mentzer-Ekholm, V., Schybergson, A., & Söderling, T. (2006). *Bokskogen. Litteratur för gymnasiet*. Söderströms.

Silén, B. (2011). Struktur och fokus i studentuppsatser. I A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig, & R. Juvonen (Red.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 263–298). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Stolt, S. (2016). *Vägen till vitsordet. En studie av värderande yttranden i bedömarkommentarer på studentexamensuppsatser i modersmål och litteratur*. Helsingfors universitet.

Studentexamensnämnden. (1999). *Provet i modersmål*. [Föreskrifter].

Studentexamensnämnden. (2006). *Föreskrifter för provet i modersmålet*.

Studentexamensnämnden. (2007). *Modersmålet II, essäprovet. 12.3.2007.*

Studentexamensnämnden. (2012). *Föreskrifter för provet i modersmålet*.

Studentexamensnämnden. (2014). *Modersmålet II, essäprovet 10.3.2014*.

Studentexamensnämnden. (2017b). *Modersmålet II, essäprovet 27.9.2017*.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* (3:e uppl.). Studentlitteratur.

Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2:a uppl.). Universitetsforlaget.

Utbildningsstyrelsen. (2015). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Utbildningsstyrelsen.

Vipunen – utbildningsförvaltningens statistiktjänst. (u.å.). Hämtad 09 november 2023, från https://vipunen.fi/sv-fi/

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.

Winzell, H. (2016). *Svensklärares skrivdidaktiska kunskapsbildning. Blivande och tidigt verksamma gymnasielärare i svenska talar om skrivundervisning*. Linköpings universitet.

Winzell, H. (2018). *Lära för skrivundervisning. En studie om skrivdidaktisk kunskap i ämneslärarutbildningen och läraryrket*. Linköpings universitet.

Östlund-Stjärnegårdh, E. (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Uppsala universitet.

Artikel III

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

III

Jølle, L., Larsen, A.S., Otnes, H. & Aa, L.I. (red.) (2021).
Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden.
Oslo: Universitetsforlaget.
DOI: https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-14

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

Anders Westerlund

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

Nyckelord lärarföreställningar om skrivande | ämnesspecifikt skrivande | skrivundervisning | gymnasiet

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

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

This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). To view a copy of this license, visit http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/.

INLEDNING

De senaste decennierna har betydelsen av en utvecklad litteracitet betonats både inom skrivforskning och i utbildningspolitiska dokument som OECD:s nyckelkompetenser och nationella läroplaner. I Norden är det framför allt i Norge och Danmark som man i styrdokument lyft fram skrivande som en grundläggande färdighet (Dysthe, Hertzberg, Krogh & Norberg Brorsson, 2017). Även i Finland har gymnasieläroplaner betonat skrivande, om än något mer indirekt. I läroplanen från 2015 ingår sex så kallade temaområden som ”ska beaktas i undervisningen i alla läroämnen och genomsyra gymnasiets verksamhetskultur” (Utbildningsstyrelsen 2016, s. 35). Skrivande inkluderas i temaområdet ”Medier och multilitteracitet”, där det ingår mål som att den studerande[1] i alla ämnen ska ”fördjupa och utveckla sin multilitteracitet, i synnerhet sin förmåga att tolka, producera och kritiskt granska olika typer av texter” (s. 39). I modersmålsavsnittet[2] ställer gymnasieläroplanen i Finland likaså upp ambitiösa mål för skrivundervisningen: ”Undervisningen i modersmål och litteratur har som mål att de studerande ska nå en sådan kompetens gällande språk och litteratur samt språkbruk, textanvändning, kommunikation, medier och multimodalitet som krävs vid fortsatta studier samt i arbetslivet.” (Utbildningsstyrelsen 2016, s. 41) Här åläggs modersmålsämnet således ett särskilt ansvar för skrivundervisningen. Men medan ”fortsatta studier” och ”arbetslivet” explicit omnämns som områden där det som de studerande lär sig kommer att behövas, säger läroplanen ingenting om skrivundervisningen i förhållande till andra läroämnen på gymnasiet. Detta kan tolkas som att det är självskrivet att modersmålsundervisningen ska ha huvudansvaret, lika väl som att varje ämne i och med introduktionen av temaområdet ”Medier och multilitteracitet” förväntas stå för ämnesspecifik skrivundervisning.

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

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

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

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

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

STUDIENS KONTEXT: GYMNASIET OCH STUDENTEXAMEN I FINLAND

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

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

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

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

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

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

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

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

SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR

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

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

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

TEORI

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

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

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

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

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

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

TIDIGARE FORSKNING

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

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

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

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

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

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

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

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

MATERIAL OCH METOD

Med utgångspunkt från studiens syfte att synliggöra föreställningar som modersmålslärare på gymnasiet har om skolgenren essäsvar valdes kvalitativa forskningsintervjuer som metod (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjuerna genomfördes i form av fokusgruppsintervjuer, vilka ger inblick i *”hur deltagare i en viss grupp tillsammans tänker kring ett fenomen”* (Wibeck, 2000, s. 42, kursiv i orig.). Sju modersmålslärare som arbetar i tre svenskspråkiga gymnasier i Finland deltog i tre fokusgruppsintervjuer, vilka genomfördes hösten 2017. [4] Deltagarna i intervjuerna har i genomsnitt över 15 års erfarenhet av gymnasieundervisning i modersmål. Deras medelålder är 49 år. För att trygga deras anonymitet omnämns de som lärare A–G, och deras kön anges inte. För enkelhetens skull används pronomenet ”hon” eftersom en klar majoritet av de finlandssvenska modersmålslärarna är kvinnor. Det empiriska materialet består av sammanlagt tre timmar och 20 minuter inspelade och transkriberade fokusgruppsintervjuer. (Tab. 12.1).

Tabell 12.1. Intervjumaterialet för studien

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

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

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

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

RESULTAT

Kännetecken för essäsvar som genre

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Att lära sig skriva essäsvar

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

C: Mm ... näe, inte brukar jag ta upp det så mycket, men nog[6] tycker jag att de vet vad *essäsvar* är nog.
D: Ja, i andra ämnen.
C: Ja.
D: Jo ... för det får de ju undervisning om där.
C: Jo, så det tycker jag inte är något större problem, det skulle jag inte säga.

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

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

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

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

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

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

Utan att det uttryckligen nämns tycks lärare A, B, C och D alla referera till gymnasiestuderande som redan socialiserats in i gymnasiets skrivkultur och därigenom tillägnat sig egen kunskap om genrerna essäsvar och essäprov. I den tredje intervjun beskriver lärare G däremot hur det kan se ut för de studerande som börjar på gymnasiet och för första gången möts av dessa gymnasiegenrer: ”De senaste åren har de nog efterlyst det där att ’Vad är skillnaden?’ och jag har nog gått igenom det i kurs 1[7] också med dem, alltså realprovsessäer och essäer i modersmål.”

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

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

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

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

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

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

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

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

SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERENSER

Alderson, J.C. & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, *14*(2), 115–129.

Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, *36*(5), 258–267.

Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, Wis.: University of Wisconsin Press.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Berg, M. (2011). Referointi, erittelymuotti ja tekstitaidon koe. *Virittäjä*, (3), 317–348.

Berge, K.L. (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn.* Oslo: Cappelen.

Bjørkvold, T. (2020). Lærerens rolle når elever skriver faglig. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *104*(1), 3–17.

Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivediskurser i norskfaget – En analyse av hvordan norsklærere snakker om skriving på åttende trinn. *Nordic Journal of Literacy Research*, *4*(1), 42–60.

Blomqvist, P. (2018). *Samtal om skrivbedömning. Lärares normer, beslut och samstämmighet*. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.

Cremin, T. & Locke, T. (red.). (2017). *Writer identity and the teaching and learning of writing*. London: Routledge.

Dysthe, O., Hertzberg, F., Krogh, E. & Norberg Brorsson, B. (2017). Writing in the content areas: A Scandinavian perspective combining macro, meso and micro levels. I S. Plane, C. Bazerman, F. Rondelli, C. Donahue, A.N. Applebee, C. Boré, … D. Russell (red.), *Research on writing: Multiple perspectives. International exchanges on the study of writing.* (s. 225–241). Fort Collins: The WAC Clearinghouse.

Evensen, L.S. (2006). Hvordan ser vi på utvikling av skrivekompetanser? I S. Matre (red.), *Utfordringar for skriveopplæring og skriveforsking i dag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Evensen, L.S., Berge, K.L., Thygesen, R., Matre, S. & Solheim, R. (2016). Standards as a tool for teaching and assessing cross-curricular writing. *The Curriculum Journal*, *27*(2), 229–245.

Fiskerstrand, P. (2017). *Språkfag og fagspråk. Om møtet mellom skrivekulturar i norsk og samfunnsfag på Vg2 yrkesfag*. Bergen: Universitetet i Bergen.

Forsskåhl, M., Lassus, J., Silén, B. & Stolt, S. (red.). (2020). *Modersmålsprovet i brännpunkten. Studentexamensprovet i modersmålet svenska på 2000-talet*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

Gold, D. & Hammond, J.W. (2020). Writing instruction in U.S. colleges and schools. The twentieth century and the new millennium. I J.J. Murphy & C. Thaiss (red.), *A short history of writing instruction. From ancient Greece to the modern United States* (4:e uppl.). London: Routledge.

Grossman, P.L. & Stodolsky, S.S. (1995). Content as context. The role of school subjects in secondary school teaching. *Educational Researcher*, *24*(8), 5–23.

Hansen, J.J. (red.). (2018). *Digital skrivedidaktik*. København: Akademisk Forlag.

Helstad, K. & Lund, A. (2012). Teachers' talk on students' writing: Negotiating students' texts in interdisciplinary teacher teams. *Teaching and Teacher Education*, *28*(4), 599–608.

Hertzberg, F. & Roe, A. (2016). Writing in the content areas. A Norwegian case study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *29*(3), 555–576.

Hertzberg, F. & Roe, A. (2019). Skriving i fagene i norsk skole – en vandring mellom top down og bottom up. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 103–119). Åbo: Åbo Akademis Förlag.

Hobel, P. (2015). Skriveordrer, tværfagligt samarbejde og demokratisk dannelse. I H. Otnes (red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver.* (s. 119–137). Bergen: Fagbokforlaget.

Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education: An International Journal*, *18*(3), 220–245.

Juvonen, R. (2010). Evaluoiva että-yhdyslause ja retoriset rakenteet suomenkielisessä ylioppilasaineessa. *Virittäjä*, (1), 39–70.

Juvonen, R. (2014). *Kirjoitelma ja tekijän ääni. Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilasaineen dialogisuuden hallinnassa*. Helsingfors: Helsingin yliopisto.

Juvonen, R., Kauppinen, A., Makkonen-Craig, H. & Lehti-Eklund, H. (2011). Mitä lukiolaisten kirjoittamisesta on tutkittu? I A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Crai & R. Juvonen (red.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 27–61). Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kauppinen, A. (2011). Mitä äidinkielen kokeessa pyydetään, mitä saadaan? I A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (red.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 95–117). Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Klein, P.D., Arcon, N. & Baker, S. (2016). Writing to learn. I C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (red.), *Handbook of writing research* (2:a uppl., s. 243–256). New York: The Guildford Press.

Klein, P.D. & Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, *7*(3), 311–350.

Klein, P.D., Boscolo, P., Kirkpatrick, L.C. & Gelati, C. (red.). (2014). *Writing as a learning activity*. Leiden, Boston: Brill.

Krogh, E. & Sonne Jakobsen, K. (red.). (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Krogh, E., Spanget Christensen, T. & Sonne Jakobsen, K. (red.). (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Kronholm-Cederberg, A. (2005). *Om skrivandets villkor. Unga människors berättelser om skrivandet i gymnasiet*. Vasa: Åbo Akademi.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Lehti-Eklund, H. (2011). Äidinkielen kokeen tehtävänannot ja opiskelijoiden valinnat suomeksi ja ruotsiksi. I A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (red.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 118–154). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Lorentzen, R.T. (2008). Å skrive i alle fag. I R.T. Lorentzen & J. Smidt (red.), *Å skrive i alle fag* (s. 9–21). Oslo: Universitetsforlaget.

Makkonen-Craig, H. (2008). Neljä näkökulmaa erääseen tekstilajiin. Äidinkielen ylioppilaskokeen tehtävänannot 2003–2006. *Virittäjä*, (2), 207–234.

Matre, S. & Solheim, R. (2015). Writing education and assessment in Norway. Towards shared understanding, shared language and shared responsibility. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, *Special Issue Scandinavian L1 Research*, *15*, 1–33.

Matre, S. & Solheim, R. (2016). Opening dialogic spaces: Teachers' metatalk on writing assessment. *International Journal of Educational Research*, *80*, 188–203.

Matre, S., Solheim, R. & Otnes, H. (red.). (2021). *Nye grep om skriveopplæringa. Forskingsfunn og praksiserfaringar*. Oslo: Universitetsforlaget.

Miller, C.R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, *70*(2), 151–167.

Randahl, A.-C. (2012). *"Oftast är vi ganska fria". Eleverna, skrivandet och skrivundervisningen i tre gymnasieklasser*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Randahl, A.-C. (2014). *Strategiska skribenter. Skrivprocesser i fysik och svenska*. Örebro: Örebro universitet.

Ricœur, P. (1988). *Från text till handling. En antologi om hermeneutik*. Stockholm: Symposion.

Sedita, J. (2013). Learning to write and writing to learn. I M.C. Hougen (red.), *Fundamentals of literacy instruction & assessment: 6–12* (s. 97–114). Baltimore: Paul H. Brookes.

Sharpe, R. & Beetham, H. (2010). Understanding students' uses of technology for learning: towards creative appropriation. I R. Sharpe, H. Beetham & S. de Freitas (red.), *Rethinking learning for a digital age: How learners are shaping their own experiences* (s. 85–99). New York: Routledge.

Silén, B. (2011). Struktur och fokus i studentuppsatser. I A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (red.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 263–298). Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Smidt, J. (2010). Å bygge hus og murer, veier og bruer i skrift. Skriving i morsmålsfaget og de andre fagene på skolen. I K. Adelmann (red.), *Att bygga broar – Kulturella, språkliga och mediala möten. Sjunde Nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Malmö 18–20 november 2009* (s. 143–167). Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.

Spanget Christensen, T., Elf, N.F. & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Studentexamensnämnden (2019). Föreskrifter för provet i modersmål och litteratur. Helsingfors: Studentexamensnämnden.

Sturk, E. & Lindgren, E. (2019). Discourses in teachers' talk about writing. *Written Communication*, *36*(4), 503–537.

Thompson, M. & Wiliam, D. (2007). Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL.

Togeby, O. (2015). Den dobbelte genreforventning – Genreforhold og sproglige val i elevtekster. I E. Krogh, T. Spanget Christensen & K. Sonne Jakobsen (red.), *Elevskrivere i gymnasiefag* (s. 267–292). Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. (red.). (2001). *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Dordrecht: Kluwer.

Unstad, L., Jørgensen, C.S. & Fjørtoft, H. (2020). Lesing og skriving i religions- og livssynsfaget i den norske grunnskolen. En kartlegging av forskningsfeltet 2005–2018. *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, *10*(2020:1), 154–174.

Utbildningsstyrelsen (2016). *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Westerlund, A. (2020). "De e dom som sticker ut som man minns." Finlandssvenska gymnasiemodersmålslärares föreställningar om essäprovet som skolgenre. I M. Forsskåhl, J. Lassus, B. Silén & S. Stolt (red.), *Modersmålsprovet i brännpunkten. Studentexamensprovet i modersmålet svenska på 2000-talet* (s. 125–161). Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Widén, P. (2009). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 136–153). Stockholm: Liber.

Winzell, H. (2018). *Lära för skrivundervisning. En studie om skrivdidaktisk kunskap i ämneslärarutbildningen och läraryrket*. Linköping: Linköpings universitet.

Zinsser, W.K. (1988). *Writing to learn*. New York: Harper & Row.

Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T.S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. Oslo: NIFU.

Artikel IV

Westerlund, A., Randahl, A.-C., & Heilä-Ylikallio, R. (2022). Prov och praktik i otakt? Fyra gymnasielärares kollegiala samtal om skrivande och skrivundervisning i anslutning till det digitala studentexamensprovet i modersmål och litteratur. I S. Björklund, B. Haagensen, M. Nordman, & A. Westerlund (Red.), *Svenskan i Finland 19. Föredrag vid den nittonde sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland, Vasa den 6–7 maj 2021* (s. 346–360). Svensk-Österbottniska Samfundet.
https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-69650-5-5

IV

Prov och praktik i otakt? Fyra gymnasielärares kollegiala samtal om skrivande och skrivundervisning i anslutning till det digitala studentexamensprovet i modersmål och litteratur

Anders Westerlund, Ann-Christin Randahl & Ria Heilä-Ylikallio

1 INLEDNING

I denna studie riktar vi intresset mot föreställningar om skrivande och skrivundervisning hos gymnasielärare i svenska och litteratur i samband med digitaliseringen av studentexamen. En nationell reform som övergången till det digitala studentexamensprovet i modersmål och litteratur[1] berör alla lärare i ämnet. Det är därför angeläget att undersöka hur lärare i kollegiala samtal ser på studentexamensprovet och dess relation till undervisningspraktiken.

Efter en introduktion om det digitala studentexamensprovet i modersmål och litteratur och studiens syfte redogör vi i avsnitt två för den teoretiska inramningen och tidigare forskning. I avsnitt tre följer en genomgång av material och metod och i avsnitt fyra presenteras resultatet. Studien avslutas i avsnitt fem med en resultatsammanfattning och diskussion om möjliga implikationer.

1.1 Det digitala studentexamensprovet i modersmål och litteratur

Sedan digitaliseringen hösten 2018 består studentexamensprovet i modersmål och litteratur av två delprov: provet i läskompetens och provet i skrivkompetens. Läskompetensprovet är en uppdaterad version av det prov som introducerades 2007 under beteckningen textkompetensprov. I provet bedöms enligt föreskrifterna ”examinandens kritiska och kulturella läskompetens, dvs. förmågan att analysera, tolka, utvärdera och utnyttja olika typer av texter med beaktande av syfte, uttryckssätt och kontext” (Studentexamensnämnden 2020, 3).

Skrivkompetensprovet kan, förenklat uttryckt, sägas representera fortsättningen på den uppsatsskrivningstradition som funnits med i studentexamen

[1] När provet digitaliserades hösten 2018 hette det ”provet i modersmålet”, trots att läroämnet i läroplanen fick namnet ”modersmål och litteratur” redan år 1998. Från och med 2019 är den officiella benämningen uppdaterad till ”provet i modersmål och litteratur”. I denna studie används för tydlighets skull oftast ”studentexamensprovet i modersmål och litteratur”.

sedan 1800-talet. I provet skrivs en text som ska vara ”diskuterande eller ställningstagande” (Studentexamensnämnden 2020, 8). Provet är uppbyggt kring ett tema och skribenten måste utnyttja åtminstone två av de ”faktatexter, medietexter och fiktiva texter i olika former” som erbjuds som bakgrundsmaterial. I delprovet bedöms enligt föreskrifterna ”examinandens skriftliga uttrycksförmåga och förmågan att klä tankar i ord och hantera tematiska helheter” (Studentexamensnämnden 2020, 8).

I och med digitaliseringen uppdaterade Studentexamensnämnden även bedömningskriterierna för provet. Bedömningsprocessen följer dock samma upplägg som tidigare. På gymnasierna gör lärare i svenska och litteratur en preliminär bedömning, med stöd av de bedömningskriterier som Studentexamensnämnden fastställt. I sista hand är det dock Studentexamensnämndens censorer som avgör poängen för varje provprestation. När bedömningen är klar fastställer Studentexamensnämnden poänggränserna för de olika betygsstegen (Studentexamensnämnden 2020, 9).

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka vilka föreställningar om skrivande och skrivundervisning på gymnasiet som framträder i tre kollegiala lärarsamtal i anslutning till det digitala studentexamensprovet i modersmål och litteratur och vilken funktion dessa samtal har för förståelsen av det nya provet i relation till lärarnas praktik. För att nå syftet har följande tre forskningsfrågor varit vägledande i analysen av materialet:

- Vilka diskussionsämnen aktualiseras när lärarna samtalar om det digitala studentexamensprovet?
- Hur ser lärarna på den examensförberedande skrivundervisningen?
- Vilken funktion fyller de kollegiala samtalen i anslutning till studentexamensprovet för lärarna?

2 TEORETISK INRAMNING OCH TIDIGARE FORSKNING

2.1 Föreställningar om skrivande

I ett ramverk som använts flitigt i skrivforskning har Ivanič (2004) identifierat sex olika diskurser om skrivande och skrivundervisning. I ramverket beskrivs aspekter vilka samtliga är relevanta att beakta i en undervisningskontext, till exempel synen på textkvalitet och bedömning, synen på skrivutveckling och målet med skrivande. De olika diskurserna knyts också till olika fokus i skrivsituationen, där vissa har ett starkt textfokus, andra ett skribentfokus och ytterligare andra ett mottagar- och kontextfokus. I ramverket beskrivs de olika

diskurserna för sig, som renodlade, medan de i praktiken ofta kombineras med varandra i varierande konstellationer.

Föreställningar om skrivande som en generell kompetens, där målet med undervisningen är att eleverna ska lära sig hantera textens formsida är vanligen knutna till *färdighetsdiskursen*. Denna diskurs synliggörs ofta i samband med bedömning av elevtexter om det avgörande kriteriet för textkvalitet är hur väl texten följer språkliga normer. Färdighetsdiskursen är i olika grad framträdande från den tidiga skrivinlärningen till det akademiska skrivandet (jfr Lea & Street 2006). När brister i elevers och studerandes skrivkompetens uppmärksammas, förordas i den offentliga debatten i regel en skrivundervisning med tydlig förankring i en färdighetsdiskurs (Malmström 2017).

I bjärt kontrast till färdighetsdiskursen står *kreativitetsdiskursen*, vilken bygger på föreställningar om skrivande som en kreativ process där skribentens fantasi och inlevelseförmåga är central. För skribentens utveckling är det viktigt att såväl läsa som skriva mycket för att utveckla en personlig röst och stil.

Medan kreativitetsdiskursen i första hand kopplas till en implicit undervisning har *processdiskursen* en tydlig förankring i explicit undervisning om processer och delprocesser som utmärker ett skrivförlopp. Processkrivningen fick stort inflytande på skolans skrivundervisning i Norden från slutet av 1980-talet (se t.ex. Strömquist 2007; Dysthe, Hertzberg & Hoel 2011; Pulls 2019). Skrivande ses som en rekursiv process där planering, innehållsgenerering, formulering och revidering är återkommande delar i ett skrivförlopp. I skolans praktik kom processkrivningen att betona att textens kvalitet bland annat var beroende av elevernas planering och revidering av sina texter.

Genrediskursen har vuxit sig stark i nordisk skola under det senaste årtiondet i form av genrepedagogik, som till stor del introducerats via andraspråksundervisningen. Man utgår från att det finns ett antal grundläggande mönster för texters uppbyggnad vilka alla elever behöver kunna hantera. För att tillägna sig dessa genrer eller texttyper behöver elever explicit undervisning som i regel inbegriper språklig stöttning. Textens kvalitet bedöms efter hur väl den möter de förväntningar som genren ställer på uppbyggnad, grammatik och ordval. Liksom i processkrivning byggs skrivandet in i ett längre undervisningsförlopp, där bland annat kunskap om genren byggs och samskrivande av den aktuella genren ingår. Valet att arbeta med genrepedagogik motiveras ofta av ett kompensatoriskt uppdrag, vilket i korthet handlar om att ge alla elever tillgång till ett funktionellt skrivande, oberoende av deras språkliga eller socioekonomiska bakgrund.

I *diskursen om sociala praktiker* står den kommunikativa situationen i centrum. Det gäller att skapa möjlighet för autentiskt skrivande i den bemärkelsen att elevernas texter vänder sig till och läses av fler mottagare än läraren. Texter skrivs i skolexterna genrer, till exempel kan elever skriva insändare, debattartiklar, fanfiction och bloggar. Fokus i undervisningen kan också ligga på texters funktion i olika kontexter.

Frågor om skrivande, makt och identitet står i centrum i det ursprungliga ramverkets sista diskurs, *den sociopolitiska diskursen*. I undervisningen görs

eleverna uppmärksamma på hur olika språkliga val påverkar texters budskap och tolkningen av dem. Målet är att utveckla en kritisk litteracitet och en ideologisk medvetenhet i förhållande till litteracitet. Skrivande är aldrig bara ett neutralt verktyg utan har till exempel använts som ett medel för att göra sin röst hörd i ett demokratiskt samhälle och skapa förändring.

Det ursprungliga ramverkets sex diskurser kompletterades 2014 med en sjunde diskurs, *diskursen för att tänka och lära*, vilken ännu är knapphändigt beskriven i forskningen (Ivanič 2017). Diskursen fokuserar skrivande som verktyg för lärande och har två dimensioner. Den ena handlar om att skribenten genom skrivande kan synliggöra och strukturera sin kunskap. Eleven skriver vad som ibland benämns intexter, som reflektioner, självvärderingar och loggar (Liberg 2000). Den andra dimensionen av diskursen lyfter fram vad som utmärker skrivande och texter i olika ämnen.

Enligt Ivanič (2004) kan ramverket användas för analys av många typer av data. I en svensk kontext har ramverket till exempel applicerats på policydokument (Malmström 2017; Peterson m.fl. 2018), observation av undervisning (Holmberg & Wirdenäs 2010), intervjuer med lärare och elever (Randahl 2012; Westerlund 2020), läromedel (Magnusson 2019), enkäter (Sturk & Lindgren 2019) och interaktioner på sociala medier (Sturk, Randahl & Olin-Scheller 2020).

Tidigare studier av kollegiala samtal i Facebookgrupper för lärare i svenska har visat en dominans för mer textfokuserade diskurser som färdighetsdiskursen och genrediskursen medan exempel på kontextfokuserade diskurser som diskursen om sociala praktiker eller en sociopolitisk diskurs är få (Sturk, Randahl & Olin-Scheller 2020). Vidare förefaller en skrivundervisning som fokuserar skrivandet som en process eller som vill utveckla det kreativa skrivandet vara på tillbakagång (jfr Magnusson 2019). Ivanič (2004) konstaterar att det är viktigt att lärare kan identifiera olika föreställningar om skrivande och kompensera för en alltför ensidig inriktning; ett brett spektrum av diskurser behövs i skolans skrivundervisning för att elever ska utveckla en mångsidig skrivkompetens.

2.2 Kollegial samverkan

Samtida forskning om skolutveckling framhåller betydelsen av kollegial samverkan för att öka elevers måluppfyllelse (se t.ex. Hargreaves & Fullan 2013; Jarl m.fl. 2017). Kollegial samverkan har positiv inverkan på flera nivåer. I en studie av relationen mellan formella meriter och graden av samverkan visade sig lärare med låga formella meriter lyckas bättre på skolor där samverkan främjades än på skolor där kollegial samverkan inte förekom (Leana 2011). Bäst lyckades de skolor där lärare både hade höga formella meriter och där samverkan främjades. Att försöka etablera och stödja utvecklingen av vad som beskrivs som professionella lärandegemenskaper har därmed blivit angeläget, såväl på nationell nivå som lokalt på enskilda skolor. Forskning framhåller betydelsen av

kollegiala samtal där lärare gemensamt utvecklar kunskap och reflekterar över undervisning och lärande (jfr Timperley 2008).

Vilka föreställningar skolors satsningar på lärarsamverkan bygger på och hur kollegial samverkan organiseras får konsekvenser för i vilken utsträckning man når de mål som eftersträvas (se t.ex. Desimone 2009; Kennedy 2016; Adolfsson & Håkansson 2019; Hertzberg & Roe 2019). Till exempel har det betydelse vad lärarna anser är möjligt och önskvärt att förändra i sin praktik (Little 2002). Satsningar på lärarsamverkan kan även medföra spänningar mellan kollektiva åtaganden och den enskilda lärarens autonomi (a.a.).

Etablerade föreställningar om kollegial samverkan utgår från att lärare utvecklas professionellt när de tillsammans med andra systematiskt undersöker den egna praktiken och utvecklar undervisning med syfte att öka elevernas lärande (Timperley 2011; Carpenter 2018). Inom detta fält framhålls lärarnas lärande som en social process där utvecklingen knyts till deltagande i en praktik (Lave & Wenger 1991). Ofta används begreppet *professional learning communities*, PLC, för att betona att det är en professionell lärandegemenskap (DuFour 2004; Bolam m.fl. 2005). I en metastudie (Stoll m.fl. 2006) konstateras att framgångsrika lärandegemenskaper utmärks av gemensamma värderingar och visioner, delat ansvar för elevers lärande, reflekterande förhållningssätt, samarbete och ett gemensamt kunskapsbygge. Stoll m.fl. (2006) har i sin egen forskning identifierat ytterligare tre drag: ömsesidig respekt och tillit, inkludering av all personal samt öppenhet och nätverksbygge.

Målet med kollegial samverkan är att stärka elevernas kunskapsutveckling. I princip bör resultatet av det kollegiala lärandet därför mätas i elevers ökade måluppfyllelse: ”The goal of their actions is to enhance their effectiveness as professionals for the students’ benefits” (a.a. 223). Det är också just elevers kunskapsutveckling eller ökade måluppfyllelse som i forskning visat sig avgörande för uthålligheten i kollegial samverkan: ”Teachers’ collective focus on student learning is central to the vision of a PLC. In the best cases teachers use student achievements data from a wide variety of assessments to continually evaluate and adjust their instructions” (Talbert 2010, 558; se även Timperley 2011). Utvecklingen av professionella lärandegemenskaper kan initieras uppifrån (*top down*) men även formas på gräsrotsnivå (*bottom up*) av lärare som skapar nätverk. Forskning visar att den senare typen ofta nått bättre resultat (Hertzberg & Roe 2019).

3 METODISKA ÖVERVÄGANDEN

Materialet för studien härrör från ett språkstödjande interventionsprojekt, Case BSS (2018–22), med syfte att stärka svenskan vid Björneborgs svenska samskola (BSS), en svenskspråkig skola i en helt finskspråkig miljö med undervisning från förskola till gymnasium. Vår studie utgår från gymnasiedelen av projektet där BSS samarbetat med Vasa övningsskolas gymnasium (VÖS). Samarbetet mellan skolorna har skett dels på lärarnivå genom att lärarna i svenska och litteratur vid

gymnasierna utbytt erfarenheter, dels på studerandenivå genom ett konstnärligt och kollaborativt musikalprojekt. De fyra lärarna i studien arbetar som lärare i svenska och litteratur vid gymnasierna och har under interventionsprojektets gång mötts ett flertal gånger såväl fysiskt som på distans. Eftersom interventionsprojektet Case BSS har en uttalat skolutvecklande målsättning använder vi benämningen *kollegiala samtal* när vi talar om dessa lärardiskussioner där skolrelaterade frågor varit i fokus.

3.1 Material och etiska överväganden

Det forskningsmaterial vi analyserar härstammar från tre distansträffar som lärarna hade vårterminen 2019 när det digitala studentexamensprovet i modersmål och litteratur för första gången genomfördes i full skala.[2] Det första samtalet fördes 15.3.2019 efter provet i läskompetens, det andra 25.3.2019 efter provet i skrivkompetens och det tredje 24.5.2019 efter att gymnasierna fått de slutliga provresultaten från Studentexamensnämnden. Inspelningarna av samtalen är transkriberade på ett skriftspråksnära sätt av ett forskningsbiträde och analysmaterialet består av sammanlagt 73 sidor text.

De deltagande lärarna i studien har gett sitt samtycke till att de inspelade samtalen används i forskningssyfte och har informerats om de gängse forskningsetiska principer som följts. Båda gymnasierna har gett tillstånd till att deras namn får nämnas. För att skydda lärarnas identitet har de i studien getts de fingerade namnen Helena, Karin, Sanna och Laura. De skötte själva om ljudinspelningen vid samtalen och någon forskare eller annan utomstående var således inte närvarande. Ljudfilerna har bevarats på en lösenordsskyddad lagringsplats.

3.2 Analysförfarande

I studien använder vi oss av såväl induktiv som deduktiv analys. För att besvara den första forskningsfrågan om vilka diskussionsämnen som aktualiseras när lärarna samtalar om det digitala studentexamensprovet gjordes en induktiv tematisk analys enligt Braun och Clarke (2006) med initiala koder, potentiella teman och mer robusta huvudteman. Alla tre forskare arbetade först individuellt med analysen och enades sedan om de huvudteman som redovisas i resultatavsnittet nedan.

För att fånga olika föreställningar som lärarna uttrycker när de talade om examensförberedande skrivundervisning – den andra forskningsfrågan –

2 Det allra första digitala studentexamensprovet i modersmål och litteratur genomfördes terminen innan, hösten 2018. Under höstomgången deltar dock betydligt färre skribenter, till exempel sådana som av någon orsak försöker höja sitt betyg från våromgången.

genomförde vi en deduktiv analys utgående från det ovan beskrivna diskursramverk som Ivanič (2004) utvecklat. Här identifierade vi olika positioneringar och sökte efter mönster.

Alla tre transkriberade kollegiala samtal hanterades som en helhet. Vi letade således inte efter eventuella skillnader mellan samtalen. Avsikten var heller inte att analysera skillnader mellan uttalanden om skrivkompetensprovet och läskompetensprovet. Detta gäller även vid analysen kopplad till forskningsfråga tre där vi granskade vilken funktion de kollegiala samtalen fyller för lärarna både induktivt, med öppenhet för det som framträder i samtalen, och deduktivt i förhållande till forskning om kollegial samverkan. (Se avsnitt 2.2)

4 RESULTAT

De inspelade lärarsamtalen från interventionsprojektet Case BSS berör ett flertal olika ämnesområden inom gymnasieundervisningen i svenska och litteratur. I de tre kollegiala samtal i anslutning till det digitala studentexamensprovet i modersmål och litteratur som denna studie bygger på har vi – utgående från syfte och forskningsfrågor – identifierat tre teman i analysen: kritik mot studentexamensprovet, utmaningar för skrivundervisningen och kollegialt stöd vid ifrågasatt lärarprofessionalism.

4.1 Kritik mot studentexamensprovet

Som en röd tråd genom de tre samtalen löper en uttalad kritik mot och frustration över en rad konkreta faktorer i anslutning till det digitala studentexamensprovet i modersmål och litteratur. Framträdande diskussionsämnen är uppgifterna, materialet, genrefrågan, bedömningskriterierna, censorsbedömningen och de tekniska lösningarna. De kritiska synpunkterna utgår främst från ett lärarperspektiv på provet, men lärarna återger även åsikter studerande haft.

Temat i skrivkompetensprovet våren 2019 var humor, vilket lärarna inte uttrycker några invändningar mot. Däremot säger de att de alternativ på ämnen som erbjuds för skrivuppgiften ligger så pass nära varandra att de studerande tenderar att skriva om i stort sett samma sak, oberoende av vilket ämne de valt.

Trots att digitaliseringen av provet möjliggjort att audiovisuellt material kan ingå kritiserar Helena det bifogade materialet för att inte vara tillräckligt modernt: ”[L]iksom hur mycket följer Studentexamensnämnden med tiden och dom texter vi faktiskt jobbar med? Svaret just nu är ju nog nästan inte något alls” (Samtal 3, inlägg 228). Karin kommer med en annan invändning och efterlyser mer ”politik och satir” för att få större bredd och material som öppnar upp för reflektion. Samtidigt uttrycks också åsikter om att skribenterna erbjudits för många material.

En annan aspekt som lärarna ser som problematisk är genrefrågan i skrivkompetensprovet. Lärarna menar att det är oklart vilken genre som de

studerande förväntas skriva i. Helena sammanfattar denna kritik genom att jämföra med det essäprov som ingick i studentexamen före digitaliseringen:

> Vad ska de skriva nu då? I en konstruerad genre. Förr skulle de skriva en essä som i själva verket skulle vara en debattartikel, kunde det stå. Eller så kunde det vara en sån här mer ”diskutera” och då liknar det en kolumn. Så tyckte jag att essäprovet var: kolumn, essä. Någonstans där. Men vad är det här? Vad *är* det här? [Samtal 2, inlägg 254 (betoning kursiverad)]

Laura ger uttryck för en liknande kritik: ”Jag funderar att det som är mest frustrerande för mej är att varken läskompetens eller skrivkompetens är riktiga genrer heller” (Samtal 2, inlägg 101). Osäkerheten när det gäller genren innebär enligt lärarna problem både med tanke på hur skrivundervisningen ska läggas upp och med tanke på bedömningen.

De uppdaterade bedömningskriterierna som Studentexamensnämnden slagit fast får kritik av lärarna för att vara svåra att tillämpa. ”Överhuvudtaget så har jag svårt med kriterierna. Jag tycker att dom lite skjuter förbi målet”, konstaterar Helena (Samtal 2, inlägg 86). Utmaningen, menar lärarna, är att en del kriterier är otydliga, inte minst när helheten ska bedömas och man ska ta hänsyn till både språk och innehåll. Lärarna uttrycker att språklig korrekthet väger så pass tungt i censorsbedömningen att studerande riskerar att få oförtjänt låga betyg:

> *Sanna:* Är det meningen nu då att vår bedömning på något sätt ska snävas ner och bli ännu strängare än vad den har varit tidigare? Är det det som är idén med det här? Jag vet inte.
> *Laura:* Jag vet inte, jag har jättesvårt att säga vad det är som dom [Studentexamensnämnden] är ute efter där, men alltså sanningen är ju den att fast skribenterna försöker är det ganska få som når hemskt skyhöga poäng, i alla fall mina.
> *Helena:* Men är det något fel i vår kultur? Om vår uppgift som skola är att sålla ut den där två procent som ska ha [betyget] L, nog är det som på något sätt fel i hur vi tänker. Varför begår vi så mycket självmord egentligen? Alla ska sållas ut. Inte kan det ju riktigt vara meningen att vi ska hålla på med det här. [Samtal 2, inlägg 265–267]

Lärarna anser att bedömningskriterierna utgår från ett bristperspektiv på texten, att det från Studentexamensnämnden signaleras en alltför dominerande färdighetsdiskurs, medan de själva vill ge större utrymme för det kreativa i ämnet. Osäkerheten kring bedömningen föranleder dem även att efterlysa bättre kommunikation med Studentexamensnämnden och censorerna.

En praktisk sida av det digitala studentexamensprovet som lärarna har starka åsikter om är de tekniska lösningarna för hur lärare ska markera fel i texterna. Flera av dem vittnar om att rättelser plötsligt försvunnit. ”Det här systemet fungerar inte överhuvudtaget vad gäller användarvänlighet”, lyder Lauras dom (Samtal 3, inlägg 152).

4.2 Utmaningar för skrivundervisningen

De tre kollegiala samtalen präglas således av ett intensivt åsiktsutbyte om en mängd aspekter av det digitala studentexamensprovet. Trots att lärarna uttrycker ett starkt motstånd mot provet och det upplägg som det har, ska de ändå i sin undervisning erbjuda de studerande en examensförberedande skrivundervisning. I diskussionerna kommer de därför gång på gång in på hur skrivundervisningen ska läggas upp med tanke på provet. Eller, för att uttrycka det på ett annat sätt: Deras engagerade samtal kan ses som en gemensam ansats att förstå provet, för att de därigenom ska kunna positionera sig i förhållande till en mängd faktorer som behöver beaktas i skrivundervisningen. Sanna och Helena försöker båda formulera skrivdidaktiska slutsatser med tanke på skrivkompetensprovet:

> *Sanna:* Jo, men jag tänker att jag har grubblat mycket på det här att hur ska man kunna hjälpa dem [de studerande] nu då för framtiden. Som nu med mina tvåor, ska dom skriva skrivkompetens så har jag försökt förklara alla problem för dem eller det som vi ju då upplevde att dom här skribenterna hade i år […] [Samtal 3, inlägg 66]
> *Helena: Jag* vet inte hur jag skulle få ihop det här, att det jag säger, att jag skulle inte veta hur jag ska närma mig det här [skrivkompetens]provet rent didaktiskt. Vad är det jag ska sikta på när jag ska lära dem det här provet? [Samtal 2, inlägg 138 (betoning kursiverad)]

Karin å sin sida resonerar pragmatiskt kring den studentexamensförberedande skrivundervisningen:

> Nä, jag funderar nog mycket på att om skrivkompetensen [dvs. studentexamensprovet] ska mäta deras skrivkompetens, så borde ju deras skrivkompetens då övas och övas. Jag kan inte föreställa mig att någon annan metod skulle vara bättre för dem att lära sig att skriva än att skriva. *((skratt))* Hjälp mig om ni kommer på någon annan mirakulös kur de skulle kunna ta för att bli bättre skribenter. [Samtal 3, inlägg 234]

I det tredje samtalet lämnar lärarna för en stund studentexamen som diskussionsämne och talar om (skriv)undervisning i allmänhet. Efter en fråga av Sanna riktad till Laura – ”Vad har du gjort då i Mo6 i år? Har du något bra förslag, böcker och?” – följer en spontan diskussion om vad lärarna gjort i kurs 6, ”Berättelser i samtiden”, den sista obligatoriska kursen i svenska och litteratur. I diskussionen nämns en lång rad genrer (våra kursiveringar nedan) som de studerande arbetat med:

> ”jag körde väldigt mycket *dataspel* och sånt i år” (Laura)
> ”jag var jättemycket inne på *myter och arketyper* och sånt, så vi tittade på Dante och helvetets olika nivåer och sånt här” (Laura)
> ”sen jobbade vi lite också med *fanfiction*” (Laura)
> ”dom får göra en *vlogg* vet du, så där en videodagbok där dom gick omkring och fick fundera just på klimatet och miljön och pappersanvändningen i skolan” (Sanna)
> ”så fick dom göra *reportage* då med finländare som var på flykt” (Helena)

> ”Ifjol gjorde vi ju i en grupp också *brädspel* av den, det var ganska roligt det också. Och så spelade de för varandra och bytte spel” (Helena)
> ”Men jag tyckte det var lyckat med *mockumentärer*. Det var bra. Det funkade, fick vi in lite *faktion* också.” (Helena) [Samtal 3, utdrag ur inlägg 197–226]

Den engagerade diskussionen som dessa exempel är hämtade från avspeglar en kreativitet från lärarnas sida som lyser med sin frånvaro i de delar av samtalen som ägnas studentexamensförberedande undervisning. Anmärkningsvärt är att de aktiviteter som kommer på tal inte alls omnämns i termer av skrivundervisning fastän skrivande är en framträdande och integrerad del av många av dem. I jämförelse med det som studentexamen uttrycks stå för är det en annan, mer funktionell ämnessyn som framträder, där kreativitetsdiskursen är viktig, där genre- och processdiskurserna är väl företrädda och där skrivandet har en uttalat kommunikativ funktion i linje med diskursen om sociala praktiker.

”Det finns så mycket att välja mellan vad man skulle kunna göra”, utbrister Laura i slutet av lärarnas diskussion om kurs 6. Man måste som lärare helt enkelt göra ett urval bland de inspirerande idéerna. Men när samtalet återgår till den studentexamensförberedande skrivundervisningen blir tonen genast en annan. ”Så fort vi gör något utöver [det vanliga] så är vi kul men så fort man ska ner till det här studentskrivningstänket så far all fröjd”, konstaterar Helena. En formalistiskt färgad examensförberedande undervisning som studentexamen enligt henne implicerar är svår att kombinera med den skrivundervisning som tilltalar henne och enligt henne gynnar de studerandes skrivutveckling.

4.3 Kollegialt stöd vid ifrågasatt lärarprofessionalism

Interventionsprojektet Case BSS initierade de kollegiala samtalen som studien bygger på, men samtalen formades innehållsmässigt helt och hållet av lärarna själva, i och med att någon utomstående forskare eller intervjuare inte deltog. Det mesta i samtalen kretsar kring konkreta frågor som rör det digitala studentexamensprovet och skrivundervisningen. Men i synnerhet i det tredje samtalet tangeras även mer generella frågor. Lärarna har vid den tidpunkten tagit del av de slutliga resultaten i vårens studentexamen och därmed sett hur censorerna bedömt examinandernas läs- och skrivkompetensprov. För lärarna i studien väcker slutbedömningen starka känslor. De läser in en utvärdering av dels undervisningen – på vilken nivå ligger gymnasiernas studerande? – dels deras bedömningskompetens – i vilken utsträckning har censorerna sänkt (eller höjt) deras preliminära bedömning? Helena och Laura ger i följande replikväxling uttryck för detta:

> *Helena:* [...] Men det är ju sedan en annan sak att *((suck))* att jag börjar också efter hur jag ser hur mina resultat faller i studentskrivningarna, så börjar jag tvivla på att jag alls kan lära ut litteratur. För då tydligen mäter dom [Studentexamensnämndens censorer] något helt annat än vad jag tycker är bra, verkar det som.

Laura: Ja, det är ju liksom, det slår ju till ens egen självkänsla också som lärare, att inte kommer man ju i längden orka med sånt här när man i längden hela tiden nervärderas, ovanifrån.
Helena: Ja, nog är det fantastiskt det här att ingenting duger, det är så.
Laura: Nä.
Helena: Ja, man ska nog ha ett starkt självförtroende. [Samtal 3, inlägg 176–180]

Medan frågan om hur den examensförberedande skrivundervisningen ska utformas visserligen i mångt och mycket är en praktisk fråga men i sista hand avspeglar vilken ämnessyn lärarna företräder, tangeras en annan dimension här, nämligen lärarnas yrkesidentitet. När censorerna sänkt poängen från den preliminära bedömningen av proven ger lärarna uttryck för att det är deras kompetens som professionella lärare i svenska och litteratur som ifrågasätts, något som förefaller påverka deras yrkesmässiga självkänsla och självförtroende.

I diskussionen om slutresultatet från studentexamensprovet verbaliseras än en gång den skiljelinje som lärarna ser mellan Studentexamensnämndens ämnessyn och den som de själva företräder. De uttrycker till exempel sin frustration över vad de beskriver som ett ensidigt fokus på språklig korrekthet från censorernas sida:

Helena: [...] Men jag tycker att vad man än gör och hur man än tänker och hur mycket tid man lägger på och hur man försöker se på alla aspekter av det, så kommer det tillbaka till det att när man frågar varför de [censorerna] har sänkt så motiverar dom det med språket. Alltså är det egentligen bara ett kriterium som gäller och det är språket. Det verkar, och då är det onödigt att vi har fyra av fem [kriterier]. *((De andra instämmer))* För jag är väldigt kinkig själv med att de [studerande] har en stark disposition. För det är där jag tycker de kan utveckla en tanke. Men den mäts aldrig. Det ser jag inte att någon har tyckt att har varit någon förtjänst.
Laura: Och alltså jag är supernoga med hänvisningar och behandling av material igen. Att jag tycker att den delen är viktig speciellt i skrivkompetensen att man ska kunna liksom ”ööm” få sin egen röst hörd och så vidare. Det är vad jag tittar jättemycket på. Men tydligen ska jag nu bara ge dem urusla poäng för att språket inte fungerar, men det vill jag ju inte göra.
Helena: Nä alltså, vi är ju i en omöjlig sits. Nog kan man sitta långt borta från skribenten och tycka att en text är dålig. Men om du har haft en studerande i tre år och försökt uppmuntra och försökt få skribenten att våga tro på sig själv, nog är det ganska grymt. Att plötsligt kasta ner det till ingenting det då. *((5 s paus))* Så inte vet jag, blir det här bra? Det blir inte bra. [Samtal 3, inlägg 159–161]

Lärarna uttrycker tvivel på om deras arbete med bedömningen alls tillmäts något värde. När censorerna gett andra poäng beskrivs arbetet med den preliminära bedömningen som bortkastat, inte minst mot bakgrund av att lärarna flera gånger nämner den stora arbetsbörda som redan den ordinarie undervisningen innebär.

Framträdande i de kollegiala lärarsamtalen i studien är således diskrepansen mellan den färdighetsdiskurs som lärarna uttrycker att student-examensprovet representerar och en mer allsidig syn på skrivande och skriv-

undervisning som de själva förespråkar. Inte minst framträder en kreativitets-diskurs och en diskurs om sociala praktiker i lärarnas sätt att beskriva den egna praktiken (Ivanič 2004). De hämtar stöd för sin ståndpunkt i läroplanen. Samtidigt är studentexamensprovet – paradoxalt nog – kopplat till samma policydokument i och med att det har som uppgift att mäta ”i vilken omfattning examinanden har uppnått de mål som anges i gymnasiets läroplan för modersmål och litteratur” (Studentexamensnämnden 2020, 1). Mycket av lärarnas frustration över provet tycks emanera ur denna motsättning, vilken även kan uttryckas som att de och provet står för olika ämnessyner. På grund av såväl den höga status studentexamen rent allmänt har som den stora betydelse den har för enskilda studerande med tanke på fortsatta studier har lärarna ändå svårt att värja sig mot det sätt som provet påverkar undervisningen, provets så kallade washbackeffekt (Au 2007; Larsson 2018).

Emellertid är det just i de kollegiala samtalen som lärarna får möjlighet att verbalisera ett motstånd mot den begränsande färdighetsdiskursen som de uttrycker att studentexamensprovet representerar. Samtalen får en grupp-stärkande funktion även genom att lärarna i diskussion med kollegor får stöd för sin egen tolkning av läroplanen. De hävdar tillsammans sin autonomi i förhållande till examenssystemet och argumenterar för möjligheten att forma sin egen undervisningspraktik. De tre kollegiala samtalen med primärt fokus på utbyte av tankar om och erfarenheter av ett nytt, digitalt studentexamensprov i modersmål och litteratur innehåller därmed ett flertal drag som enligt tidigare forskning kännetecknar professionella lärandegemenskaper, som gemensamma värderingar, reflekterande förhållningssätt och gemensamt kunskapsbygge (Stoll m.fl. 2006).

5 SAMMANFATTNING OCH IMPLIKATIONER

Sammanfattningsvis visar resultaten av studien att lärarna uttrycker många kritiska åsikter om det digitala studentexamensprovet. I de tre samtalen ser vi även ett tydligt motstånd från deras sida mot den föreställning om skrivande och skrivundervisning som de uttrycker att provet står för, och som de beskriver som begränsande för såväl de studerandes skrivutveckling som för sin egen undervisningspraktik. Att ha möjlighet att diskutera de här angelägna frågorna är viktigt för lärarna och vår slutsats är därför att de kollegiala samtalen fyller en funktion för lärarna inom ramen för en professionell lärandegemenskap.

Vi ser två möjliga implikationer av studien. Den första berör student-examensprovet i modersmål och litteratur. Trots att en digitalisering av provet länge efterfrågats av lärare och skrivforskare (se t.ex. Kronholm-Cederberg 2009) är det inte primärt lättnad och glädje över det förnyade provet som präglar de kollegiala samtalen i studien. I stället domineras de till betydande del av invändningar liknande dem som redan tidigare riktats mot studentexamensprov, kompletterade med frustration över nya problem som lärarna uttrycker att det digitala provet medför. Bakom lärarnas kritik mot provet ser vi en önskan om ett

studentexamensprov som i betydligt större utsträckning tar hänsyn till det breda läroplansinnehållet och de skrivdiskurser som läroplanen företräder. Hur provet kan utvecklas så att det faktiskt mäter i vilken utsträckning gymnasiestuderande nått läroplansmålen är därför en fråga för både provutvecklare och skrivforskare att arbeta vidare med.

Den andra implikationen handlar om att utveckling av skrivundervisning behöver innefatta mer än bara vad den enskilda läraren gör i klassrummet med sina elever och studerande. Det som lärare gör tillsammans med andra lärare, i olika former av professionella lärandegemenskaper, har likaså betydelse. Winzell (2018) beskriver hur skrivdidaktisk kunskapsbildning hos nyutbildade svensklärare sker i samspel mellan erfarenheter från den egna undervisningen, samtal med kollegor, läsning av facklitteratur med mera. Vår studie visar hur även erfarna lärare kan stödja varandra i kollegiala samtal och arbeta för en gemensam syn på skrivande och skrivundervisning, med de studerandes bästa i åtanke.

LITTERATUR

Adolfsson, Carl-Henrik & Håkansson, Jan 2019. Evaluating teacher and school development by learning capital: A conceptual contribution to a fundamental problem. *Improving Schools* 22(2). S. 130–143.

Au, Wayne 2007. High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher* 36(5). S. 258–267.

Bolam, Ray m.fl. 2005. *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol: DfES and University of Bristol.

Braun, Virginia & Clarke, Victoria 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2). S. 77–101.

Carpenter, Daniel 2018. Intellectual and physical shared workspace: Professional learning communities and the collaborative culture. *International Journal of Educational Management* 32(1). S. 121–140.

Desimone, Laura M. 2009. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher* 38(3). S. 181–199.

DuFour, Richard 2004. What is a "professional learning community"? *Educational Leadership* 61(8). S. 6–11.

Dysthe, Olga, Hertzberg, Frøydis & Hoel, Torlaug Løkensgard 2011. *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Hargreaves, Andrew & Fullan, Michael 2013. The power of professional capital: With an investment in collaboration, teachers become nation builders. *Journal of Staff Development* 34(3). S. 36–39.

Hertzberg, Frøydis & Roe, Astrid 2019. Skriving i fagene i norsk skole – en vandring mellom top down og bottom up. I: Höglund, Heidi, Jusslin, Sofia, Ståhl, Matilda & Westerlund, Anders (red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio*. Åbo: Åbo Akademis Förlag. S. 103–119.

Holmberg, Per & Wirdenäs, Karolina 2010. Skrivpedagogik i praktiken. Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum. *Språk och stil* NF 20. S. 105–131.

Ivanič, Roz 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education: An International Journal* 18(3). S. 220–245.

Ivanič, Roz 2017. Round table on discourses of writing, and writer identity. Paper presented at the LITUM Symposium, Umeå, Sweden.

Jarl, Maria, Blossing, Ulf & Andersson, Klas 2017. *Att organisera för skolframgång. Strategier för en likvärdig skola*. Stockholm: Natur & Kultur.

Kennedy, Mary M. 2016. How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research* 86(4). S. 945–980.

Kronholm-Cederberg, Annette 2009. *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Diss. Vasa: Åbo Akademi.

Larsson, Maria 2018. *Resultatet av ett prov. Svensklärare om washbackeffekter av nationellt läsförståelseprov på gymnasiet*. Lic. Karlstad: Karlstads universitet.

Lave, Jean & Wenger, Etienne 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lea, Mary R. & Street, Brian V. 2006. The "academic literacies" model: Theory and applications. *Theory Into Practice* 45(4). S. 368–377.

Leana, Carrie R. 2011. The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review* 9(4). S. 30–35.

Liberg, Caroline 2000. Den livsvida och livslånga läs- och skrivutvecklingen och svensklärarens uppdrag. I: Björk, Maj (red.), *Att växa med språk och litteratur. Svensklärarföreningens årsskrift 2000*. Stockholm: Svensklärarföreningen. S. 109–124.

Little, Judith Warren 2002. Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education* 18(8). S. 917–946.

Magnusson, Jenny 2019. Läroboken och det diskursiva skrivandet: genrer, textaktiviteter och medierande redskap i läromedel för årskurs 1 till 3. *Forskning om undervisning och lärande* 7(2). S. 67–94.

Malmström, Martin 2017. *Synen på skrivande. Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*. Diss. Lund: Lunds universitet.

Peterson, Shelley Stagg, Parr, Judy, Lindgren, Eva & Kaufman, Douglas 2018. Conceptualizations of writing in early years curricula and standards documents: International perspectives. *The Curriculum Journal* 29(4). S. 499–521.

Pulls, Sofia 2019. *Skrivande och blivande. Konstruktioner av skönlitterärt skrivande i handböcker och läromedel 1979–2015*. Diss. Umeå: Umeå universitet.

Randahl, Ann-Christin 2012. *"Oftast är vi ganska fria". Eleverna, skrivandet och skrivundervisningen i tre gymnasieklasser*. Lic. Göteborg: Göteborgs universitet.

Stoll, Louise m.fl. 2006. Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change* 7(4). S. 221–258.

Strömquist, Siv 2007. *Skrivprocessen. Teori och tillämpning*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Studentexamensnämnden 2020. Föreskrifter för provet i modersmål och litteratur. https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/foereskrifter/provspecifika-foereskrifter-och-anvisningar [Hämtad 9.9.2021].

Sturk, Erika & Lindgren, Eva 2019. Discourses in teachers' talk about writing. *Written Communication* 36(4). S. 503–537.

Sturk, Erika, Randahl, Ann-Christin & Olin-Scheller, Christina 2020. Back to basics? Discourses of writing in Facebook groups for teachers. *Nordic Journal of Literacy Research* 6(2).

Talbert, Joan E. 2010. Professional learning communities at the crossroads: How systems hinder or engender change. I: Hargreaves, Andy, Lieberman, Ann, Fullan, Michael & Hopkins, David (red.), *Second international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer. S. 555–571.

Timperley, Helen 2008. *Teacher professional learning and development*. International Bureau of Education, UNESCO.

Timperley, Helen 2011. *Realizing the power of professional learning*. Maidenhead: Open University Press.

Westerlund, Anders 2020. "De e dom som sticker ut som man minns." Finlandssvenska gymnasiemodersmålslärares föreställningar om essäprovet som skolgenre. I: Forsskåhl, Mona, Lassus, Jannika, Silén, Beatrice & Stolt, Sofia (red.), *Modersmålsprovet i brännpunkten. Student-examensprovet i modersmålet svenska på 2000-talet*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland. S. 125–161.

Winzell, Helen 2018. *Lära för skrivundervisning. En studie om skrivdidaktisk kunskap i ämneslärarutbildningen och läraryrket*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.

Anders Westerlund

Essäskrivande i gymnasiet

Lärares föreställningar om essän som skolgenre och essäistiska drag i elevtexter

Syftet med den här avhandlingen är att öka förståelsen av det essäistiska skrivandet i gymnasiet, med fokus på studentexamensprovet i modersmål och litteratur i Finland. Det främsta intresset ägnas de föreställningar som gymnasielärare i svenska och litteratur har om de båda provgenrerna essäprov och essäsvar, och om skrivundervisning om dessa genrer. Essäprov var en officiell studentexamensgenre i modersmål och litteratur 2007–18, medan essäsvar länge använts i realämnen.

Avhandlingen består av fyra delstudier och utgår från en hermeneutisk ansats. Den kombinerar sociokulturell skrivforskning med litteraturvetenskaplig essäteori. Resultatet visar att gymnasielärarna finner det utmanande att karakterisera provgenrerna essäprov och essäsvar, vilka inte definierats i Studentexamensnämndens föreskrifter. Det går dock att dra många paralleller mellan det lärarna säger om de starka essäproven och litteraturvetenskapliga beskrivningar av essän som litterär genre och det essäistiska som modus. Essäsvar i realämnen representerar däremot enligt lärarna i svenska och litteratur en kunskapsreproducerande och kunskapsdokumenterande praktik som skiljer sig från idealen för essäprovet i deras eget ämne.

Utgående från resultatet från delstudierna argumenterar Westerlund för att essän som genre lämpar sig väl som både mål och medel i skrivundervisningen på gymnasiet. Det essäistiska – förstått som det kritiska, reflekterande förhållningssätt som präglar essän som genre – kunde ges större utrymme i läroplanen eftersom det står i samklang med det som läroplanen redan nu uttrycker om svenska och litteratur som ett livskunskapsämne. En större betoning på essän i skrivundervisningen på gymnasiet låter sig även förenas med övergripande läroplansmål om aktivt medborgarskap och demokratifostran.

ISBN 978-952-12-4427-8