

På spaning efter progression

En studie av textstruktur i gymnasieelevers
uppsatser på svenska och engelska

Britt-Marie Apelgren och Per Holmberg



På spaning efter progression

En studie av textstruktur i gymnasieelevers
uppsatser på svenska och engelska

Britt-Marie Apelgren och Per Holmberg

**Denna publikation uttrycker inte nödvändigtvis Skolverkets
ställningstagande. Författare svarar självständigt för innehållet
och anges vid referens till publikationen.**

Publikationen finns att ladda ner som
kostnadsfri PDF från Skolverkets webbplats:
skolverket.se/publikationer

ISBN: 978-91-7559-309-8

Grafisk produktion: AB Typoform
Foto omslag: Maskot Bildbyrå AB

Skolverket, Stockholm 2018

Innehåll

Inledning	4
Textstruktur som mål för skrivträning i svensk gymnasieskola	5
Tidigare forskning	7
Syfte och forskningsfrågor	10
Skrivuppgifterna	11
Deltagande elever	13
Analysmodell	15
Studiens resultat illustrerade av tre exempelelever	17
Studiens resultat för respektive forskningsfråga	25
Slutdiskussion	32
Referenser	36
Bilaga 1. Helhetsbedömning (1–3) för studiens texter samt kommentar av elevernas grad av progression	39

Inledning

Förmågan att skriva texter med funktionell, logisk textstruktur värdesätts högt i gymnasieskolans styrdokument, framförallt för ämnena svenska och engelska. I denna studie undersöks textstruktur i gymnasieelevers argumenterande och utredande texter på båda dessa språk. En avgörande fråga för studien är huruvida det på denna punkt finns något som utmärker elever som har engelska som undervisningsspråk (ESU). En hypotes kunde vara att dessa elever blir bättre på att skapa god textstruktur för sina engelska texter, medan de inte lika lätt når motsvarande nivå i sina svenska texter. Studiens övriga forskningsfrågor rör bland annat hur förmågan att strukturera texter kan relateras till textens språk (svenska/engelska), till uppgiftstyp (utredande/argumenterande), samt till elevernas språkliga och sociala bakgrund, kön och betyg. Studien bidrar på så sätt med kunskap om en central aspekt av gymnasieelevers skriftspråsutveckling i svenska och engelska. Undersökningens elevtextmaterial är insamlat inom forskningsprojektet *Content and Language Integration in Swedish Schools* (CLISS) som finansierats av Vetenskapsrådet (2011–2014).

Det vi här kallar ESU innebär att engelska används som undervisningsspråk i fler ämnen än engelska. Det är en undervisningsform som skolor i Sverige har möjlighet att införa utan speciell prövning. Lokalt används flera olika beteckningar som ”språk- och ämnesintegrerad undervisning” eller ”internationell inriktning”. Däremot ska ESU inte förväxlas med *International Baccalaureate* (IB) där undervisningen bedrivs efter särskilda styrdokument. De ESU-klasser som ingår i vår studie följer alla gymnasieskolans svenska läroplan.

Textstruktur som mål för skrivträning i svensk gymnasieskola

De nationella kursplanerna för svensk gymnasieskola fokuserar diskursiva texter och deras struktur såväl i produktionen av svenska som engelska texter. I kursplanerna för svenska (Svenska 1–3) och engelska (Engelska 5–7) anges målen, det centrala innehållet och kunskapskrav i linje med en kommunikativ språksyn, vilket innebär att undervisningen ska förbereda eleverna att skriva i en mångfald av olika kontexter, exempelvis som medborgare, som anställda i olika yrken och som studenter i högre utbildning (Skolverket, 2011). Skrivande kopplas till samhälls- och arbetsliv, till levnadsvillkor, attityder, värderingar, traditioner, sociala frågor samt kulturella, historiska och politiska förhållanden i olika sammanhang. Sådana ämnesområden är väl lämpade för diskursivt skrivande av typen argumentation och utredning, och kursplanerna för såväl svenska som engelska skisserar en progression mot alltmer vetenskapliga eller formella kontexter för skrivandet. Detta innebär att eleverna under sin gymnasietid ska tillägna sig strategier för att aktivt kunna delta som skribenter i debatter och diskussioner i samhället, och kunna anpassa texternas språk och struktur till olika genrer, situationer och syften. De nationella skrivproven i svenska och engelska konstrueras utifrån styrdokumentens formuleringar av ämnens centrala innehåll och kunskapskrav, och CLISS-projektets skrivuppgifter, vars lösningar analyseras i denna studie, har konstruerats på ett liknande sätt (se nedan).

En förmåga som särskilt lyfts fram för kurser i svenska och engelska är förmågan att skapa en textstruktur som fungerar väl kommunikativt. Några exempel från styrdokumentens formuleringar ska kommenteras i det följande. I fokus för kursen Svenska 1 står förmågan att kunna skriva argumenterande texter. Dessa ska enligt kunskapskraven vara ”sammanhängande och begripliga” (betyget E), gärna med en disposition som är ”tydligt urskiljbar” (betyget C), och allra helst framstå som ”väl disponerade” (betyget A). Liknande formuleringar återkommer i kurserna Svenska 2 och Svenska 3 där skrivandet vidgas från argumenterande till utredande texter. Så sägs exempelvis att elever i Svenska 2 ska kunna skriva texter som är både ”sammanhängande” och ”väl disponerade” (betyget D). En god textstruktur sätts också i samband med förmågan att i texterna skapa resonemang och underbygga slutsatser. Det senare är ännu mer framhåvet i Svenska 3 där eleverna inte bara ska kunna skriva med ”tydligt urskiljbar disposition” utan också i sina texter formulera ”relevanta slutsatser” och ”välgrundade argument” (betyget E). I sak ställs eleverna inför liknande utmaningar i engelska, men här formuleras textstruktur på en mer konkret, språknära nivå. Exempelvis ska eleverna enligt beskrivningen av innehåll i Engelska 5 få arbeta med att skapa god textstruktur genom ”användning av ord och fraser som tydliggör orsakssammanhang och tidsaspekter”. Betoningen av att eleverna ska tillägna sig typiska språkliga resurser för textstruktur hänger förstås samman med att det här gäller inläring av ett främmande språk, medan styrdokumentet för svenskämnet tar bruket av motsvarande språkliga resurser för givet. Engelskämnetets karaktär av främmande språk framträder också i kunskapskravens prioritering av att texterna ska vara ”välutvecklade”, dvs. att

eleverna kan utveckla längre resonemang, medan det först i den avslutande kursen explicit sägs att eleverna ska skriva texter som är ”välstrukturerade” (betyg C). Den matris för analys av textstruktur som vi tillämpat i studien kombinerar iakttagelser på dessa olika nivåer, från global strukturering av hela texten till användning av språkliga resurser för att lokalt signalera struktur. Se nedan Tabell 3.

Tidigare forskning

Som en bakgrund till vår studie presenteras här tidigare forskning om ESU (engelska som undervisningsspråk), särskilt CLISS-projektets resultat, internationell forskning om skrivuppgifter för diskursivt skrivande, samt slutligen forskning om textstruktur i svenska gymnasieelevers texter.

Engelska som undervisningsspråk

Det som vi benämnt ESU betecknas internationellt vanligen som *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) och är ett allt mer växande forskningsfält inom tillämpad språkforskning. Att använda engelska som undervisningsspråk i andra ämnen än språkämnen har under de senaste 25 åren blivit allt vanligare i såväl Europa som i Asien (Dalton-Puffer, 2011). Anledningen som lyfts fram för populariteten är främst ett ökat behov av engelskkunskaper i en globaliserad värld (European Commission, 1995). Genom ämnesundervisning på engelska ger det eleverna möjligheter att aktivt använda språket under betydligt fler skoltimmar i veckan än under enbart engelsktimmarna, samtidigt som ett ämne som t.ex. historia eller biologi studeras. CLIL har likheter med den på 1960-talet så omtalade kanadensiska immersionsmetoden, som innebar att engelskspråkiga kanadensiska elever gick i franskspråkiga skolor och på så sätt lärde sig franska och ämneskunskaper på en och samma gång. Dock finns det anledning att påpeka att en viktig skillnad mellan immersionsprogrammen och CLIL är att den förra ges i en andraspråkskontext och CLIL innebär en främmande språkkontext (Coyle, 2007; Dalton-Puffer, 2007; Lagabaster & Sierra, 2010). Likheten består i det som har benämnts ”two-in-one”, dvs. att en bärande tanke är att eleven lär sig både ett ämnesinnehåll och ett språk samtidigt.

Forskning om CLIL visar på en delvis splittrad bild av hur väl CLIL-undervisning skapar goda förutsättningar för lärande och av vilken effekt CLIL har på elevernas språkfärdigheter. Sverige skiljer ut sig från flera andra europeiska länder vad gäller elevernas relativt begränsade muntliga interaktion (Lim Falk, 2008) och svaga utveckling av språkfärdigheter (Olsson, 2015; Sylvén, 2004, 2013; Sylvén & Ohlander, 2014). Den positiva resultatbild av ökande språkfärdighet som framträder från exempelvis Österrike (Jexenflicker & Dalton-Puffer, 2010; Dalton-Puffer, 2007), Spanien (Ruiz de Zarobe & Lasagabaster, 2010) och Nederländerna (Admiraal, Westhoff & de Bot, 2006) ser vi alltså inte i svenska forskningsresultat. Till resultaten för den longitudinella forskningsstudien i CLISS-projektet återkommer vi i det följande.

Då vi i denna rapport fokuserar på gymnasieelevers diskursiva skrivande i svenska och engelska finns det anledning att här lyfta några tidigare studier inom skrivområdet, ett område som länge stått i skuggan av undersökningar om muntliga färdigheter. I sin litteraturgenomgång diskuterar Dalton-Puffer (2011) bl.a. CLIL-elevers och icke-CLIL-elevers språkfärdigheter och påpekar mycket riktigt att vid en jämförelse är det förväntat att CLIL-elever ökar sina språkliga färdigheter, då dessa elever dels har motsvarande engelskundervisning som sina icke-CLIL kamrater, dels har mycket eller nästan all ämnesundervisning på engelska. Många studier har också lyft fram att CLIL-elever generellt påvisar bättre språkkunskaper redan initialt (Admiraal et al, 2006; Sylvén, 2004), vilket

innebär att även om de uppvisar bättre resultat så är den relativa *ökningen inte nödvändigtvis större än icke-CLIL-elevens*.

När det gäller mer akademiskt skrivande, så visar flera internationella studier att CLIL-elever blir bättre på ordanvändning (Jexenflicker & Dalton-Puffer, 2010; Ruiz de Zarobe, 2010). Dock tycks det finnas områden där CLIL-elevens och icke-CLIL-elevens skrivande inte skiljer sig nämnvärt åt. Ett sådant område där CLIL enligt tidigare forskning inte verkar få effekt på elevens texter gäller produktion av koherenta, tydliga, generanpassade och stilistiskt anpassade texter (Järvinen, 2010; Linares & Wittaker, 2010; Lorenzo & Moore, 2010). En möjlig förklaring som lyfts fram är att det finns en mer generell skrivkompetens som är överförbar mellan olika språk, d.v.s. har du en gång lärt dig att strukturera texter så kan du göra det oavsett språk. Dessa resultat är intressanta för vår studie då vi också undersöker elevens diskursiva skrivande både på förstaspråk (svenska) och på andra/främmande språk (engelska).

Projektet Content and Language Integration in Swedish Schools

CLISS-projektet anslutar sig till den tidigare forskning som främst sätter skriftspråsutveckling, inte muntlig kompetens, i fokus. Närmare bestämt syftar projektet till att kartlägga ESU-elevens utveckling av ett mer akademiskt eller skoltypiskt skriftspråk. Främst har projektet inriktat sig på utveckling av elevernas ordförråd.

En av projektets studier (Olsson, 2015) undersöker bruket av akademiska ord i CLISS-projektets korpus av engelska elevtexter. Det visar sig att ESU-eleverna inte uppvisar någon progression av akademiska ord som överträffar kontrollgruppen. Detta resultat står sig i studien även då studien prövar att tillämpa två olika ordlistor för akademiska ord i engelskan. Delvis kan resultatet förklaras av att ESU-eleverna i genomsnitt har ett större akademiskt ordförråd redan när de startar gymnasieskolan (jfr också Sylvén & Ohlander, 2014).

I en annan av projektets studie (Lim Falk & Holmberg, 2016) undersöks på liknande vis korpusens lösningar av de två svenska utredande uppgifterna. Denna studie använder en ny svenska ordlista för akademiska ord. Alla elevgrupper, såväl projektets ESU-klasser som kontrollklasserna, visar en viss progression vad gäller akademiska ord, med ett undantag. Medelvärde för svenska akademiska ord i texter skrivna av ESU-elever på skola A ligger nämligen kvar på oförändrad nivå, medan det höjs för övriga elevgrupper. Resultatet tolkas i studien som en konsekvens av att eleverna på denna skola inte möter svenskt skriftspråk i andra skolämnen än svenskämnet.

Ytterligare en här relevant studie inom projektet har kartlagt och analyserat lärarnas prov- och bedömningsmaterial i biologi, historia och engelska (Reierstam, 2015). Resultaten visar bland annat att inom undervisningen i biologi och till viss del inom historia används uppgifter av diskursiv karaktär, dock med huvudsyftet att bedöma ämnesinnehåll. Bedömningsunderlag i svenska har tyvärr inte insamlats, men däremot har skrivuppgifter i engelska samlats in. Det visar sig att den första kursen i engelska (Engelska 5) är narrativt skrivande vanligt förekommande, medan skrivuppgifterna i de följande två kurserna (Engelska 6 och 7) är av mer akademisk, diskursiv karaktär, och därmed liknar de uppgifter som CLISS-projektet använt.

Skrivuppgifter för diskursivt skrivande

Det finns ett relativt stort forskningsfält som behandlar så kallade integrerade skrivuppgifter, dvs. uppgifter som kombinerar uppgiftsinstruktion med textmaterial. Forskningen har framförallt varit kopplad till standardiserad bedömning och tester (t.ex. Bachman och Palmer, 1996; Horowitz, 1986; Kroll & Reid, 1994; Reid & Kroll, 1995; Cushing Weigle & Park, 2012), men mer sällan gällt lärarkonstruerade uppgifter och prov (Miller et al, 2016).

Inte helt överraskande återfinns integrerade skrivuppgifter i akademiskt, diskursivt skrivande med inriktning mot argumentation och utredning. Logiken bakom valet av integrerade skrivuppgifter är att uppgiftern ska stimulera och stärka elevernas möjligheter att skriva akademiska texter som kräver förståelse och integration av källmaterial inom ett specifikt ämnesområde genom att inkludera bilder, figurer, tabeller och statistik (Plankans & Gebril, 2013; Plakans, 2008; Cushing Weigle, 2002). I diskursivt skrivande har det visat sig vara bättre att inte enbart ha en kort skrivinstruktion utan att även inkludera olika typer av källmaterial (Helms-Park & Stapelton, 2003; Way, Joiner & Seaman, 2000). Speciellt verkar detta gälla skrivande på ett språk som är elevens andraspråk eller främmandespråk (Hyland, 2009).

Textstruktur i svenska gymnasieelevers texter

Flera studier har på olika nivåer analyserat textstruktur i svenska gymnasieelevers texter. Strömqvist (1987) kartlägger svårigheter att hantera grafiska stycken i handskrivna texter. Nyström (2002) visar hur stycken i väl fungerande elevtexter hålls ihop av led som kan föras till samma semantiska "ledfamilj". Hon utreder också de prioriterade genrerna i svensk gymnasieskola, t.ex. utredande uppsats och debattartikel, och deras globala struktur. Att denna prioritering är relativt stabil bekräftas av Borgströms undersökningar (2010, 2014). Här visas hur ideal om disposition av utredande uppsatser följer sig också bakom de nationella provuppgifternas mer moderna genrebeteckningar, som artikel. Det gäller för dessa uppgifter, vilket visas tydligt i Salée (2016), att tolka instruktionen som en uppmaning att systematiskt utreda de angivna frågeställningarna. Några studier har emellertid pekat på hur förväntningarna vad gäller disposition av längre diskursiva texter inte är lika höga för elever på gymnasieskolans yrkesförberedande program (Westman, 2009; Andersson Varga, 2014). I några närstudier inom projektet *Text- och kunskapsutveckling i skolan* undersöks kopplingen mellan lärares skrivundervisning och elevers val av textstruktur. Det visar sig vara en stor skillnad mellan en undervisning som endast implicit ställer krav på viss textstruktur (se t.ex. Holmberg 2014) och en undervisning som ger starkt lärandestöd genom explicit undervisning och strategiskt utformade övningar (se t.ex. Holmberg, 2017).

Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med studien är att kartlägga gymnasieelevers skrivande med fokus på textstruktur i argumenterande och utredande texter författade av såväl ESU-elever som elever med traditionell fördelning av undervisningsspråk. Mer precist kommer kartläggningen av textstruktur att besvara följande sju forskningsfrågor, varav den första är mer övergripande:

1. I vilken mån sker progression mot mer välorganiserade diskursiva texter i gymnasieskolans studieförberedande program?
2. Hur skiljer sig diskursivt skrivande mellan ESU-elever och icke-ESU elever?
3. Är det någon skillnad mellan diskursivt skrivande i svenska och engelska?
4. Är det någon skillnad mellan texter som skrivits för argumenterande och utredande uppgifter?
5. Vilka skillnader mellan texter kan eventuellt relateras till undervisningen för olika elevgrupper?
6. Hur förhåller sig elevers progression mot mer välorganiserad diskursiv text till bakgrundsvariablerna *språklig bakgrund* (L2), *social bakgrund* (förälders högsta utbildning) och *kön*?
7. Hur förhåller sig elevers progression mot mer välorganiserad diskursiv text till kursbetyg i svenska och engelska?

Utifrån arbetet med dessa frågor vill vi avslutningsvis diskutera studiens didaktiska implikationer för skrivundervisning i allmänhet och ESU i synnerhet.

Skrivuppgifterna

Datansamlingen inkluderar åtta skrivuppgifter: två argumenterande skrivuppgifter i svenska och två på engelska, samt två utredande skrivuppgifter på svenska och två på engelska. Alla åtta har utvecklats av författarna i samarbete med CLISS-projektets forskargrupp och i enlighet med den struktur som gäller för svenska nationella proven i ämnena svenska och engelska för skriftlig produktion – ofta uppgifter av argumenterande eller utredande karaktär. De åtta uppgifterna följer en klassisk integrerad skrivuppgift:

- Titel
- Uppgiftsmaterial (inledande text och bifogade faktatexter, statistik, siffror eller bilder)
- Uppgiftsinstruktion ("Din uppgift är att ...")
- Skrivinstruktioner ("Definiera och lägg fram dina argument, belägg och utred orsak och verkan..." etc.)

I tabell 1 presenteras projektets åtta olika skrivuppgifter:

Tabell 1. Skrivuppgifternas fördelning mellan språk och termin (samt uppgiftstyp).

Språk	Termin 1 (HT 2011)	Termin 3 (HT 2012)	Termin 4 (VT 2013)	Termin 5 (HT 2013)
Engelska	<i>For or Against Nuclear Power</i> (Argumenterande uppgift)	<i>Matters of Gender and Equality</i> (Utredande uppgift)	<i>Ways to Political Change – Violence or non-Violence?</i> (Argumenterande uppgift)	<i>Biodiversity</i> (Utredande uppgift)
Svenska	<i>Hälsa och välbefinnande</i> (Utredande uppgift)	<i>För eller emot bilfri stad</i> (Argumenterande uppgift)	<i>Folkhälsoproblem</i> (Utredande uppgift)	<i>Delad föräldrapeng – frihet eller tvång?</i> (Argumenterande uppgift)


Alla uppgifter kan sägas falla inom det som ofta benämns akademiskt skrivande, det vill säga uppgifter som är orienterade mot utredande och argumenterande skrivning. Projektets argumenterande uppgifter uppmanar eleverna att ta ställning i en aktuell fråga och argumentera för sin ståndpunkt, t.ex. motivera ett ställningstagande för eller emot en bilfri stad (andra svenska uppgiften). De utredande uppgifterna introducerar ett problem och uppmanar eleverna att utreda detta, t.ex. förklara orsakerna till vissa folkhälsoproblem (tredje svenska uppgiften).

De första skrivuppgifterna skrevs under termin 1 då valet av ESU-klass inte torde ha påverkat språkfärdigheten i särskilt stor utsträckning. Vi räknar därför dessa uppsatser, i såväl svenska som engelska, som bas för att undersöka eventuell progression i de senare skrivuppgifterna. Varje uppgift har sin innehållsliga utgångspunkt i något ämnesområde som kan knytas till kursplanerna för ett ämne som eleverna läser under samma period, historia, samhällskunskap, naturvetenskap eller biologi. Skrivtiden för de olika uppgifterna var 90–120 minuter.

Det är viktigt att poängtera att skrivuppgifterna konstruerats så att svårighetsgraden ska vara likartad för alla de åtta uppgifterna, såväl engelska som svenska

som argumenterande och utredande uppgifter. Vi har på detta sätt möjliggjort att under de tre gymnasieåren kunna följa elevernas progression och utveckling i akademiskt skrivande vad gäller textstruktur och genrer. Detta skiljer alltså uppgifterna från de nationella skrivproven som ökar i svårighetsgrad mellan Svenska 1 och Svenska 3, liksom mellan Engelska 5 och Engelska 6. En annan punkt som skiljer uppgifterna från nationella skrivprov är att de inte anger fiktiv skrivsituation, vilket är brukligt nationella skrivprov i såväl svenska som engelska. Anledningen till att CLISS-projektet avstått från sådana fiktiva situationsbeskrivningar för de olika uppgifterna är projektets ambition att hålla uppgifterna så jämförbara som möjligt.

Nedan redovisas, som exempel, den första uppgiften som eleverna skrev: *For and Against Nuclear Power*. Till uppgiftsinstruktionen bifogades också ett faktablad om kärnkraft.



For or Against Nuclear Power

We often have strong opinions about different subjects and sometimes we want to persuade and convince others that our position on the issue in question is the correct one.

Your task is to write an essay in English on the issue of nuclear power where you take a clear stand trying to convince the reader that your position is the right one.

Define your issue clearly, provide strong arguments and support your arguments with examples. You may wish to consider some of the facts from the texts and statistics enclosed.

You have 120 minutes to write your essay. Make sure you have time to check what you have written.

Good Luck!

Skrivuppgifterna har i regel genomförts under ledning av klassens lärare i svenska eller engelska medan någon i projektgruppen var närvarande. Texterna skrevs, med något undantag, på datorer och skickades elektroniskt till projektets textarkiv. Även om uppgifternas ämnen, som nämnts ovan, var ämnade att anknyta till aktuella teman i elevernas kurser, var inte skrivuppgifterna integrerade i undervisningen. En sådan integrering hade krävt att uppgifterna anpassats lokalt. Projektet prioriterade istället möjligheten att genomföra identiska skrivuppgifter i alla elevgrupper.

Deltagande elever

Det undersökta textmaterialet består av de texter som skrivits av de fyrtio elever som deltagit vid samtliga tillfällen då projektets skrivuppgifter genomförts, såväl de fyra svenska som de fyra engelska. 27 kvinnliga elevers och 13 manliga elevers texter ingår i det undersökta materialet. Denna könsfördelning motsvarar procentuellt könsfördelningen i hela CLISS-studien (67 % kvinnor och 33 % män). Totalt har alltså 320 (40 x 8) elevtexter analyserats. Tjugofem av de fyrtio eleverna gick i en klass med ESU och övriga 15 hör till någon av de klasser projektet inkluderat som kontrollgrupp. De senare har alltså haft en traditionell fördelning av undervisningsspråk med engelska endast under lektioner i detta ämne. Samtliga elever, ESU eller ej, gick studieförberedande program: naturvetensprogrammet (NP), samhällsvetenskapsprogrammet (SP) eller ekonomiprogrammet (EP).

Hur de fyrtio eleverna vars texter analyserats i denna studie fördelar sig mellan deltagande skolor och klasser framgår av tabell 2. Eftersom de fyrtio eleverna gått i åtta olika klasser på tre olika skolor blir det förhållandevis få elever i respektive grupp, och vi kommer företrädesvis att jämföra elever med ESU och elever med traditionellt val av undervisningsspråk.

Viktigt är emellertid att ESU i praktiken innebär olika saker i de fem ESU-klasserna vad gäller blandning av undervisningsspråk. På skola A fick de två ESU-klasser som projektet följde nästan all undervisning på engelska, med undantag för kurser i svenska och moderna språk. Här var också engelska det klart dominerande språket i elevernas klassrumsinteraktion, liksom i läroböcker och annat skriftligt undervisningsmaterial. På skola B följde projektet en ESU-klass och på skola C ytterligare två ESU-klasser. På dessa två skolor hade ESU-eleverna betydligt mindre andel undervisning på engelska. Projektets uppskattning är att ungefär hälften av undervisningen gavs på engelska. På skola B och C var det också betydligt vanligare att klassrumsinteraktionen gick över till svenska också vid lektionstillfällen inom kurser som planerats som ESU. De tydligaste effekterna av ESU bör med andra ord framträda för elever på skola A.

Tabell 2. Fördelningen av studiens 40 elever: undervisningsform, skola och klass.

Undervisningsform	Skola	Program (klass)	Antal elever med 8 skrivuppgifter
ESU	A	SP	5
		NP	3
ESU	B	NP	7
ESU	C	SP	2
		EP	8
Vanlig	B	NP	1
Vanlig	C	EP (a)	4
		EP (b)	10

Totalt genomfördes projektets åtta skrivuppgifter av 240 elever som alltså deltog vid något av skrivtillfällena. Att det endast varit möjligt att följa 40 av 240 genom alla åtta skrivtillfällena kan först tyckas egendomligt. Det förklaras emellertid inte bara av frånvaro vid något eller några tillfällen, utan också av en antagligen rätt normal rörlighet mellan kurser, klasser, program och skolor. Bland de 240 eleverna finns med andra ord elever som under gymnasietiden bytt till andra kurser, program och skolor, men också elever som tillkommit efter att någon eller några av de första skrivuppgifterna redan genomförts. I två av de tre NP-klasserna (på skola A och B) har en högre andel av eleverna valt att under skoltiden byta till andra program. Dessutom har flera flerspråkiga elever i en av dessa två NP-klasser (skola A) valt att byta från ämnet Svenska till Svenska som andraspråk vilket gjort att de missat vissa skrivtillfällen.

Det urval vi analyserar är antagligen inte representativt för hela den korpus av elevtexter som samlats in i CLISS-projektet, eftersom elever som lyckas bra på denna typ av uppgift förmodligen tenderar att ha högre närvaro och mindre rörlighet inom skolsystemet. Dock menar vi att analyserna ger en longitudinell bild av gymnasieelevers progression vad gäller akademiska skrivstruktur, vilket i senare studier kan undersökas närmare.

Analysmodell

I vår analys av de 320 texterna har vi analyserat textstruktur på tre olika nivåer. På global nivå har vi bedömt om texterna är strukturerade i steg, antingen som argumentation med en åsikt som följs av skäl eller som utredning med en problemformulering som följs av att olika orsaker behandlas. På samma övergripande nivå har vi också noterat om texterna strukturerats med en inledning som introducerar textens ämne samt med en avslutning som på något vis knyter ihop resonemanget.

På styckesnivå har vi bedömt hur väl texten ansluter till de grafiska normerna för styckesindelning, med luft mellan stycken eller indrag för styckets första rad, och hur väl denna indelning stöder den globala strukturen.

På språklig nivå slutligen har vi bedömt hur väl texten signalerar strukturen med olika typer av språkliga sambandsmarkörer, t.ex. med uttryck som ”en orsak... en annan orsak”; ”för det första ... för det andra”. Med stöd i dessa iakttagelser på olika nivåer har vi gjort en helhetsbedömning som uttryckts med en, två eller tre poäng för varje text på en skala mellan associativ struktur (1 poäng) och logisk struktur (3 poäng). Med uttrycket ”logisk struktur” sammanfattar vi de kulturella normerna för tydlig organisation av texter i mer akademiska eller formella kontexter. Vår matris för analysen presenteras i tabell 3.

Tabell 3. Matris för bedömning av elevtexternas struktur.

Analysenhet	Associativ struktur (1 poäng)	Logisk struktur (3 poäng)
Global struktur/ Textens organisation	Oklar ”stegstruktur”	Följer ”stegstruktur” (åsikt + skäl alternativt problem + orsak + ev. slutsats) Åsikter/orsaker presenteras i tydlig följd och är tillräckligt utvecklade
Inledning och avslutning	Inledning och/eller avslutning saknas Inledning/avslutning har oklar relation till övrig text	Inledning ringar in ämnen Inledning signalerar disposition Avslutning knyter ihop (sammanfattning, slutsats, rekommendation e.d.)
Styckesindelning	Ingen eller tveksam styckesindelning	Styckesindelning följer disposition
Språkliga drag som på lokal nivå signalerar struktur	Sambandsmarkörer få och/ eller mindre väl utnyttjade	Sambandsmarkörer effektivt utnyttjade: <i>En orsak; en annan orsak</i> <i>För det första, för det andra</i> <i>Sammanfattningsvis</i> <i>Dock...</i>

Rent praktiskt har analysen gått till på följande vis. Först har vi mellan oss fördelat de engelska och svenska texterna och analyserat dem uppgiftsvis och noterat en helhetsbedömning för respektive text (Apelgren de engelska texterna och Holmberg de svenska). Därefter har vi oberoende av varandra gjort en reanalys av samtliga texter elevvis och noterat alla fall där vi ansett att helhetsbedömningen bör justeras. Slutligen har vi jämfört våra justerade helhetsbedömningar av respektive text. För cirka 15 % av texterna har vi haft

avvikande mening om vilket steg på den tregradiga skalan som passar bäst. Dessa skillnader i bedömning av enskilda texter har emellertid inte påverkat bilden av hur någon av de fyrtio eleverna uppvisar förmågan att strukturera argumenterande och utredande text.

I analysarbetet har det visat sig att helhetsbedömningarna av textstruktur väl motsvarar bedömningen av texternas struktur på global nivå. I texter vars struktur fungerar på global nivå, dvs. i steg såsom åsikt och skäl eller problem och utredning, görs också, med få undantag, en funktionell och korrekt indelning av stycken samt språkliga val som signalerar textstruktur. Avvikande bruk av styckemarkering, som endast förekommer i ett fåtal fall, har inte räknats som en så tungt vägande brist att den i sig lett till lägre helhetsbedömning. Inte heller har avsaknad av typiska språkliga sambandmarkörer (av de slag som ges som exempel i tabell 3) har automatiskt lett till en lägre bedömning. Mindre typiska språkliga resurser kan utnyttjas väl så effektivt.

Slutligen ska det poängteras att helhetsbedömningen inte nödvändigtvis motsvarar textens generella kvalitet, utan avser just dess struktur.

Studiens resultat illustrerade av tre exempelelever

Analysens helhetsbedömning av respektive texts struktur redovisas i tabellen i bilaga 1. Inledningsvis presenterar vi tre exempelelever, som vi här kallar Alex, Becky och Cilla. Eftersom studien har fokus på undervisning med ESU har vi valt exempelelever från ESU-klasser på de tre skolor som ingår i studien. Vår analys av textstruktur i elevernas texter visar att Alex gör tydliga framsteg, Becky faktiskt redan från start kan disponera sina texter väl, samt att Cillas texter inte visar på progression.

Eleverna presenteras först utifrån den enkät eleverna gjort vid skolstart samt betygsstatistik. Därefter följer en genomgång av deras lösningar på projektets skrivuppgifter. Till de mer generella slutsatser som kan dras vad gäller studiens forskningsfrågor återkommer vi i nästa avsnitt.

Alex (elev 154 i bilaga 1) går på samhällsvetenskapsprogrammet på skola A och har engelska som undervisningsspråk. På frågan varför han valt just samhällsvetenskapsprogrammet med engelska som undervisningsspråk, säger Alex att han tycker att samhällsvetenskapliga ämnen är roligare än naturvetenskapliga. Han kommenterar däremot inte att undervisningen är på engelska. Alex är född i Sverige och hans mamma är svensk och hans pappa finsk. Han har inte deltagit i hemspråksundervisning, men uppger att han läser finska texter regelbundet utanför skolan. Han bor i villa med båda sina föräldrar, som han uppger har högskoleutbildning. Alex uppger att han trivs mycket bra i skolan och att han tycker att det är kul. Han anser också själv att han är mycket bra på engelska. I både svenskämnet och engelskämnet höjer Alex sina betyg mellan den första kursen och de två följande kurserna, i svenska från D till C och engelska från B till A.

Becky (elev 23 i bilaga 1) går på Naturvetenskapsprogrammet med engelska som undervisningsspråk på skola B. Hon är född i Sverige med två svenska föräldrar och har följaktligen svenska som sitt förstaspråk. Hon bor i villa med sina båda föräldrar. Becky uppger att mamma har gymnasiekompetens och pappa grundskolekompetens. Becky trivs mycket bra i skolan och hon anger att hon är duktig i engelska. Anledningen till att hon valde just det internationella NP-programmet är att det är ett brett program som ger många möjligheter. Becky uppger att hon inte vet vad hon vill göra efter gymnasiet men säger att hon vill ha alla möjligheter öppna och att engelska är bra att kunna om man ska läsa vidare. Motivet för att läsa ett ESU-program är pragmatiskt och framåtsyftande. Målet med utbildningen är generellt: det är bra att kunna engelska om man ska gå en högskoleutbildning. I såväl svenska som engelska får Becky högsta betyg i alla kurser.

Cilla (elev 99 i bilaga 1) går på Ekonomiprogrammet på skola C, i en klass med engelska som undervisningsspråk. Motivet till att läsa på just ekonomiprogrammet med undervisning på engelska är hos Cilla oklart och hon uppger inte varför hon valt denna inriktning och vad hon hoppas utbildningen ska leda fram till. Trots att hon valt att läsa ett program med engelska som undervisningsspråk uppger att hon är ”sådär duktig” på engelska. Dock trivs hon bra med programmet och skolan som hon tycker är rätt kul. Cilla är född i Sverige med två svenska föräldrar. Hon bor i villa med båda sina föräldrar som hon

uppger har gymnasieutbildning. I svenskämnet sjunker Cillas betyg från B i Svenska 1 till C i ämnets följande två kurser, medan hon i engelskämnet får B i samtliga tre kurser.

Alex – ett exempel på en elev med tydlig progression

Alex framträder i alla sina åtta texter som en engagerad, infallsrik och personlig skribent. Under första delen av gymnasietiden skapar detta en del problem för honom, vilket kan illustreras av den första svenska skrivuppgiften som uppmanar eleverna att utreda orsaker till det ojämna välståndet i världen. Alex text startar utan rubrik och inledning. Redan i det första stycket, som utgör halva texten (se exempel 1), kopplar han världens orättvisor till jordens begränsade resurser, till giriga ledare och till de rikas likgiltighet, och vidare till svenska politikerns slösaktighet. Det är så pass trångt mellan olika påståenden om orsaker att det inte är helt enkelt att se textens struktur på global nivå, för i sak upp- repar även textens följande fyra korta stycken samma tematik. Också på språklig nivå blir det trångt mellan uttryck som ska förtydliga orsakssambanden. Textens första mening rymmer flera sådana språkliga konstruktioner ("orsakerna... är det på grund av att ... och för det andra beror det på att ...), men de skymmer Alex poäng, som väl helt enkelt är att alla orättvisor bottenar i girighet.

Orsakerna till det ojämna välståndet i världen kan diskuteras i en evighet, men i slutänden är det till mestadels på grund av att jordens resurser inte räcker till alla, och för det andra beror det på att giriga och maktgalna tar sig till toppen. Såklart beror det mesta på att vi inte förstår hur man fördelar resurser logiskt, men oftast är det inte för att vi inte kan, utan för att vi inte vill. Varje dag ser vi konsekvenserna av detta, och jag menar inte att det bara sker här i väst. Kolla bara i näst intill varenda kontinent så ser man spår av denna grymhet. De fattiga svälter medans de rika tar för sig hur de än vill. Tack och lov så har vi inte sådan levnadsstandard här. Men ojämnheter ser man klart här också. Är det till exempel rimligt att Göran Persson ska få bygga ett hus för tio miljoner kronor och bo i det helt själv med sin fru? Medans befolkningen i landet knappt kan få en lägenhet. Nog kan politikerna få en lite högre lön, men just nu är det ju bara äckligt att se hur mycket de tjänar och slösar våra skattepengar på lyxhotell och fester. Klasslöst samhälle my ass.

(Exempel 1. Ur Alex text för uppgift S1, termin 1)

Liknande problem med att skapa textstruktur får Alex också i de två första argumenterande uppgifterna, på engelska och svenska. Successivt utvecklar emellertid Alex strategier för att låta de personliga infallen fungera som stöd för ett mer generellt resonemang. Ett och ett halvt år efter starten i gymnasieskolan vet Alex hur man kan skapa en effektiv inledning för den här typen av diskursiv text. Greppet att sortera isär olika orsaker i olika stycken märks exempelvis tydligt i inledningen till den text där Alex ställs inför uppgiften att på svenska utreda vad som orsakar vissa folkhälsoproblem (exempel 2).

Folkhälsoproblem

Folkhälsoproblem kan ha många möjliga orsaker. I denna uppsats ska jag diskutera problemet med att övervikt och psykisk ohälsa ökar i den Svenska befolkningen och möjliga orsaker till varför dessa trender blir större. Jag börjar med övervikt.

Överviktighet och fetma orsakas i grund och botten av att man har en dålig balans mellan ätandet och träning [...]

(Exempel 2. Ur Alex text för uppgift S3, termin 4)

Efter att övervikt introducerats i textens andra stycke presenterar Alex två möjliga orsaker (fattigdom och snabbmatsmarknaden). Därefter introduceras ungas psykiska ohälsa som ett annat folkhälsoproblem, och möjliga orsaker diskuteras (ökad press i skolsystemet, hotande arbetslöshet m.m.). Språkliga markörer för orsakssamband används för att introducera nya möjliga orsaker i början av nya stycken: "... kan också leda till ...", "... kan man också koppla till ...". Och på så vis får varje tänkbar orsak sin egen behandling.

Ungefär samtidigt skrivs också en argumenterande uppgift där eleverna på engelska ska ta ställning till huruvida våld eller icke-våld är att föredra som metod att avskaffa en diktatur. Även i denna text visar Alex att han nu mycket mer effektivt kan strukturera en diskursiv text. Det inledande stycket presenterar dilemmat med två korta belysande exempel, och deklarerar sedan uppsatsens syfte (se exempel 3).

Ways to political and social change – Violence or nonviolence?

There is a clear contrast between violent and non-violent protests, one being peaceful without any conflicts from the protestors' side at the least; an example being Mahatma Gandhi's protests in India during the British colonization. On the other side of the spectrum you have the protests that end up being violent, such as Che Guevara's uprising in Cuba, which largely consisted of guerilla war. But which of these ways of protest is the most effective? Should different methods of protest be used in different situations? There is much that can be discussed about this topic, and in this essay I will debate which of these may be the best way to protest.

(Exempel 3. Ur Alex text för uppgift E3, termin 4)

Efter detta första stycke följer en lång text som utreder fördelar och nackdelar med olika sätt att störta diktaturer, och slutligen argumenteras för att frågan om våld eller icke-våld inte kan besvaras utan hänsyn till den specifika politiska situationen. Även om en del av styckena i texten fortfarande är otydligt markerade, är det uppenbart att Alex behärskar hantverket att bygga upp innehållsliga enheter och foga samman dem i en fungerande textstruktur.

Faktiskt avviker Alex i sin lösning av den sista argumenterande uppgiften på engelska från standardrådet för denna texttyp genom att han *inte* väljer att inleda med en åsikt som sedan stöds av skäl. Han väljer alltså istället huvudsakligen en utredande textstruktur där fördelar och nackdelar vägs mot varandra, och en sådan struktur passar ju utmärkt om man inte är säker på hur man bör ta ställning i en komplicerad fråga. Med andra ord tycks Alex komma så långt i sin skrivutveckling att han kan utnyttja de strategier som fungerar bäst för honom i den specifika skrivsituationen.

Becky – ett exempel på en elev som redan behärskar textstruktur

Becky kan redan vid starten av gymnasieskolan de principer för textstruktur som Alex lär sig först halvvägs genom utbildningen. När det gäller diskursivt skrivande visar hon sig genomgående vara väl medveten om kraven på akademisk skrivande, också vad gäller andra dimensioner än textstruktur, såsom abstraktion, distans och korrekthet. Hon löser alla åtta skrivuppgifterna på ungefär samma sätt i en uppdelning av texten i en handfull väl utvecklade och väl markerade stycken. Efter rubriken kommer i Beckys texter alltid ett första stycke som tydligt presenterar ämnet, ofta med någon faktauppgift som valts från det bifogade materialet. Därefter följer ett par stycken som utvecklar skäl för skribentens åsikt, alternativt utreder orsaker till det problem som formulerats. I textens sista stycke klargörs vad den aktuella ståndpunkten får för konsekvenser, eller hur det aktuella problemet ska lösas. Språkliga sambandsmarkörer används för att då och då understödja denna globala struktur.

Redan i den första uppgiften där det gäller att på engelska argumentera för eller emot kärnkraft, se ovan, visar Becky sig alltså vara väl förtrogen med den aktuella skolgenren. Det framgår rätt klart redan av de meningar som inleder var sitt av textens fyra stycken (se exempel 4). Rubriken signalerar skribentens åsikt. Textens första stycke introducerar ämnet och medger kärnkraftens företräde framför fossila bränslen. Därefter följer två huvudargument mot kärnkraft i var sitt stycke (farlig avfallshantering och farlig drift). Och i sista stycket presenteras vad Becky menar vara det bästa energialternativet, nämligen jord- och solvärme.

Nuclear Power is Not the Right Solution to Stop Global Warming

Nuclear power is the largest provider of energy in Sweden. [...]

Although nuclear power does not pollute the environment, the waste products are extremely dangerous and can be a threat to the safety and well-being of people, animals and our nature if not handled correctly. [...]

The production of nuclear power itself can also be very dangerous if something does not go according to the plans. [...]

There are energy sources which do not affect the environment negatively and do not leave dangerous waste products either. [...]

(Exempel 4. Ur Beckys text för uppgift E1, termin 1)

I den första svenska uppgiften visar Becky hur man i princip kan göra på samma sätt för att också lösa en utredande uppgift. Här gäller det, som sagts ovan, att utreda den ojämna fördelningen av hälsa och välbefinnande i världen. Även denna lösning illustreras fint om man återger de första meningarna för varje grafiskt stycke (se exempel 5). Efter inledning med problemformulering följer tre stycken som utvecklar var sin möjlig orsak, nämligen för det första den rika världens utsugning av fattiga länder, för det andra svårigheter att bygga upp vård och utbildning, samt för det tredje interna orättvisor mellan olika samhällsklasser. Till sist pekas vägen ut för en lösning av problemet. (Kontrasten till Alex lösning av samma uppgift är slående, jämför exempel 1 ovan.)

Varför är välståndet i världen så ojämnt fördelat?

Välstånd och hälsa skiljer sig betydligt mellan olika delar av världen. Sverige har t.ex. tjugo gånger högre BNP/invånare än Kenya och den förväntade livslängden för en svensk är 26 år längre än för en kenyan. Att identifiera orsaken eller orsakerna till dessa skillnader är nödvändigt för en förändring men extremt svårt.

Att skillnaderna i hälsa och välstånd mellan olika världsdelar är så stora kan ha många olika orsaker. En orsak kan vara att övriga världsdelar halkade efter Europa i den industriella revolutionen. [...]

Sämre vård och utbildning är självklara orsaker till att hälsan och välståndet i ett land är sämre än i andra länder. I länder med dåligt välstånd och hälsa är vården ofta otillräcklig eller för dyr. [...]

Välståndet är inte bara ojämnt fördelat mellan olika delar av världen eller olika länder, även inom länderna kan stora klyftor finnas. En liten del av populationen kan vara extremt rik medan majoriteten lever i fattigdom. [...]

Det är svårt att säga vad som är den främsta orsaken till de enorma klyftorna i världen, men den bästa lösningen på problemet tror jag är att satsa på sjukvård och utbildning eftersom skillnaderna i dessa gör det i princip omöjligt för människor i mindre utvecklade länder att ta sig ur sin situation. [...]

(Exempel 5. Ur Beckys text för uppgift S1, termin 1)

Det som gör det möjligt för Becky att skapa en tydlig stegstruktur i sina texter är inte bara kunskapen om hur en sådan effektiv stegstruktur kan se ut på global nivå. Det gäller att också språkligt kunna bygga ut varje steg i resonemanget. Becky löser detta genom att också organisera de enskilda styckena efter liknande strukturerande principer som hon använder för texternas disposition. Detta grepp underlättas genom att Becky flitigt utnyttjar nominaliseringar (understrukna i exempel 6), vilka enkelt kan relateras till varandra i termer av att det ena leder till det andra etc.

Det tredje stycket i den text som kommenterats ovan kan illustrera Beckys språkliga hantverk. Stycket består av sex grafiska meningar (numrerade i exemplet). Den första anger två ”självklara orsaker” till problemet, nämligen ”sämre vård och utbildning”. För resten av stycket fungerar denna inledande mening som en problemformulering, vilken grundar för en utredning av konsekvenser och orsaker inom stycket. Den andra grafiska meningen fokuserar den förstnämnda faktorn (”vården”), och den tredje utreder negativa konsekvenserna av ”otillräcklig vård” (t.ex. att ”risken för barnadödlighet ökar”). De följande två grafiska meningarna tar upp den andra faktorn, nämligen ”utbildning” och utreder först konsekvenser av ”god utbildning” och sedan av ”utbildning” som är ”alltför dyr”. Den sista meningen samlar ihop båda faktorerna (”att vården och utbildningen är sämre”) och anger två bakomliggande orsaker. Den senare leder tanken vidare till det följande stycket i texten (se ovan, exempel 5).

[1] Sämre vård och utbildning är självklara orsaker till att hälsan och välståndet i ett land är sämre än i andra länder. [2] I länder med dåligt välstånd och hälsa är vården ofta otillräcklig eller för dyr. [3] Med otillräcklig vård kan en vanlig förkylning bli livsfarlig och risken för barnadödlighet ökar betydligt om barn och mor inte får den vård de behöver. [4] Med en bra utbildning ökar en persons chanser att få ett bra jobb med högre lön och personen blir även mer självständig och får möjlighet att bilda sina egna åsikter. [5] I många delar av världen finns dock inte denna möjlighet som vi blivit bortskämda med i Sverige, utbildning

är ofta alltför dyr för att de fattiga som verkligen skulle behöva den ska ha råd och endast de rika har råd att utbilda sig. [6] Att vården och utbildningen är sämre i vissa delar av världen beror dock i sin tur på att länderna inte har tillräckligt med pengar för att utveckla dessa eller att ledarna är korrupta och stoppar pengarna i sina egna fickor.

(Exempel 6. Ur Beckys text för uppgift S1, termin 1; nominaliseringar och deras bestämningar understrukna)

Motsvarande språkliga resurser använder sig Becky av även i sina engelska texter, för att utveckla och strukturera innehållet också inom enskilda stycken. Exempelvis laborerar hon i den andra engelska uppgiften med uttrycken ”gender equality” och ”gender inequality” (som bildats genom nominalisering av adjektiven (*in*)*equal*) för att utreda kvinnors möjligheter på arbetsmarknaden i olika delar av världen. Det avslutande stycket i denna text visar hur fint detta fungerar (se exempel 7).

Breaking the pattern of gender inequality and changing our traditions is an extremely difficult task but in order to close the gap between the genders, I think it is necessary to change the way we are thinking. Gender inequality is not a problem only in developing countries, but all over the world.

(Exempel 7. Ur Beckys text för uppgift E2, termin 3)

Man kunde tänkt sig att Beckys texter allteftersom skulle få mer avancerade resonemang och därmed också mer komplex struktur, men istället blir hennes senare texter något kortare och enklare. Intrycket man får är att Becky klarar att nå ett fullgott resultat på projektets skrivuppgifter med allt mindre arbetsinsats, och förhoppningsvis får hon använda sina skrivfärdigheter i andra mer utmanande och stimulerande situationer.

Cilla – ett exempel på en elev som inte visar någon progression

Det skrivande Cilla verkar vara mest förtrogen med när hon börjar gymnasiet är berättande. Hon tycks leta efter möjligheter att skapa konkretion och inlevelse även i projektets diskursiva uppgifter. Även vad gäller textstruktur hämtar hon i början grepp från berättelsen. Det är inget problem i sig, men som enda strategi har det förstås sina begränsningar.

Det är antagligen ingen tillfällighet att Cilla lyckas bäst med projektets andra skrivuppgift på svenska vilken uppmanar eleverna att argumentera för eller emot en bilfri stad. Detta är en uppgift som genom sitt relativt vardagliga ämnesval visat sig inbjuda också till lite mer informella lösningar med narrativa inslag. I exempel 8 återges Cillas första mening i var och ett av textens sju stycken. I de två inledande styckena skapar skribenten två scener. Först en lugn och lycklig drömscen utan bilar, därefter en scen som kontrasterar med några faktiska problem för den som vistas i en stad med bilar. I de följande tre styckena utspelar sig ett slags händelseförlopp som inleds med införandet av bilförbud och fortsätter med en skildring av förbudets positiva konsekvenser. Den dramatiska vändpunkten kommer med en besvärlig snöstorm, men i fortsättningen av detta stycke visar skribenten hur staden löser konflikten genom att sätta in extra kollektivtrafik. De två avslutande styckena summerar så att säga det lyckliga slutet, ”vinsten för alla”.

En bilfri stad

Tänk dig själv att komma in i en stad där det är helt tyst, inga bilar som tutar, inte avgaser och inga köer. [...]

I städer är det ofta fullt med bilar och man kan inte gå mer än ett par meter innan man måste kolla sig för så att det inte kommer några bilar. [...]

Om man istället skulle införa bilförbud skulle det dra ner samhällstempot och man skulle inte vara lika stressad. [...]

Sedan så skulle det ge barnen en säkrare uppväxt, att föräldrarna slipper oroa sig för att barnen ska skada sig ute i trafiken. [...]

Däremot kan det vara lite svårt att komma till jobbet i snöstorm, då man helst inte är ute mer än nödvändigt. [...]

Den största vinsten för alla är nog dock att man sparar pengar för att man inte behöver en bil samt att man får den dagliga motionen som man behöver för att må bra som människa. [...]

Bilar har under flera årtionden skapat mer problem än vad det har löst några. [...]

(Exempel 8. Ur Cillas text för uppgift S2, termin 3)

Samtidigt som texten bygger upp ett hypotetiskt händelseförlopp skapas också en argumenterande struktur där de två första styckena tillsammans klargör skribentens åsikt och de följande ger skäl. En bilfri stad skulle minska både stress (stycke tre) och olyckor (stycke fyra). Skildringen av snöstormen är samtidigt ett avvisande av ett möjligt motargument. Emellertid får Cilla en del svårigheter att få ihop de narrativa inslagen till en tydlig argumentation. Det märks exempelvis i inledningen som staplar upp intryck vilka bara delvis får sin uppföljning. Det märks också i textens näst sista stycke som blandar nya argument ("pengar" och "daglig motion") med det resonemang kring stress som återkommit genom hela texten (se exempel 9 som återger hela stycket).

Den största vinsten för alla är nog dock att man sparar pengar för att man inte behöver en bil samt att man får den dagliga motionen som man behöver för att må bra som människa. Även riskerna för olika stressjukdomar skulle gå ner drastiskt, eftersom man får sin "egen tid" varje dag och hinner stanna upp och tänka på sig själv.

(Exempel 9. Ur Cillas text för uppgift S2, termin 3)

Att texter blir röriga kan förstås bero på bristande planering. Men att stycken i Cillas texter ofta innehåller för många olika innehållsliga bitar pekar nog också på de svårigheter hon har bygga ut en innehållslig enhet, när det inte längre går att göra det i ett kronologiskt förlopp. I senare skrivuppgifter har Cilla övergett de narrativa ambitionerna, men problemen att bygga upp stycken kvarstår.

I den sista argumenterande uppgiften ombeds eleverna att på svenska att ta ställning mellan två olika modeller för föräldrapeng, vilka båda presenteras i uppgiftens faktamaterial. Cilla väljer att försvara den modell som redan är införd med två s.k. pappa-månader, och att avvisa förslaget om en jämn fördelning av tiden mellan föräldrarna. Istället för att behandla alternativen åtskilda försöker Cilla emellertid att diskutera dem samtidigt, och det blir därför svårt för läsaren att följa argumentationen. I exempel 10 återges det fjärde av textens sex stycken. Man kan lägga märke till att Cilla inte har några problem med att hantera språkliga uttryck för logiska relationer såsom "för att annars ...",

”utfallet av detta är ...” och ”vilket i sin tur leder till...”. Snarare blir för tätt mellan olika orsakssamband för att läsaren ska hinna förstå vad argumentationen egentligen går ut på. En skribent som mot slutet av gymnasietiden nått längre i färdigheten att strukturera diskursiv text (som Becky och Alex), hade kunnat bygga ut de två första meningarna till ett längre stycke som avvisade ”ett tvång på delad föräldrapeng”, och byggt ut de två senare till ett utförligare försvar för ”ett visst tvång”.

Ett tvång på delad föräldrapeng anser en del vara det rätta för att annars kanske inte det blir något alls. Men att skaffa barn är ett gemensamt beslut och då är det bådats ansvar att vara hemma med barnen, och vill man dela 50/50 så är det upp till den familjen. Men i de flesta fall är det bra att det finns ett visst tvång på minst två månader var, utfallet av detta är att båda får mersmak på att vara hemma och få vara med under barnens uppväxt. Vilket i sin tur leder till att man gör så som passar bäst just då.

(Exempel 10. Ur Cillas text för uppgift S4, termin 5)

Även i de engelska texterna är det tydligt att Cilla har en idé om vad hon vill ha sagt i det stora hela och att hon i det lilla behärskar de enskilda språkliga uttrycken. Men också här blir texterna ofta otydliga genom att dess stycken inte tydligt för resonemanget framåt. I den sista engelska skrivuppgiften gäller det att reda ut på vilka sätt vi som människor är beroende av den biologiska mångfalden. Cillas svar är ”all” och ”every”, och inte ens i interpunktionen fungerar i denna text för att tydligt skilja olika led i tankegången (se exempel 11 som återger den korta textens näst sista stycke).

To us, humans it is extremely important that all of the biological diversity remains because we are dependent on everything around us, it's not as simple as to go out in the garden and pick up some carrots, we import bananas from Brazil, what if the important tiny creatures disappears or the weather became too hot or too cold, our world would fall apart, we need every part so bad.

(Exempel 11. Ur Cillas text för uppgift E4, termin 5)

Det hjälper inte Cilla att hon verkar ha fått råd om vissa satsinledande sambandsmarkörer, och exempelvis fortsätter texten ovan med frasen ”To summarize all this ...” Efter att hon släppt kronologins ledstång, får hon enligt vad vi kan märka i dessa texter, inte något tillräckligt handfast att hålla sig i.

Studiens resultat för respektive forskningsfråga

Genomgången av de tre ESU-eleverna ovan har visat på den stora spridning som finns i materialet vad gäller hur elever hanterar textstruktur. I det följande ska vi kommentera vad vi utifrån materialet kan dra för generella slutsatser för studiens olika forskningsfrågor.

Progression

Studiens första och mest övergripande forskningsfråga gäller i vilken mån det sker progression mot mer välorganiserade diskursiva texter i gymnasieskolans studieförberedande program. Lärares erfarenheter är förmodligen att det i regel sker en viss sådan progression, och styrdokumentens kunskapskrav förutsätter detta genom att successivt höja kraven för textstruktur.

Mot denna bakgrund är det ett oväntat resultat att progressionen vad gäller textstruktur i många fall uteblir. Drygt hälften av studiens fyrtio elever visar ingen progression mot mer funktionell textstruktur för diskursiva texter. De flesta av dessa (23 elever, däribland alltså Cilla) fortsätter att skriva texter på såväl svenska som engelska med en förhållandevis associativ struktur, utan att textens olika steg framgår klart för läsaren.

För en liten grupp (4 elever) är situationen den omvända. Dessa elever (varav Becky är en) visar redan vid de inledande uppgifterna att de väl tillägnat sig förmågan att strukturera diskursiva texter såväl globalt med relevanta steg som lokalt med effektiva språkliga val. Om projektets skrivuppgifter följt en sedvanlig upptrappning av svårighetsgraden hade dessa fyra elevers resultat antagligen tolkats som god progression.

För övriga elever framträder en viss progression mot mer funktionell textstruktur (11 elever), eller rent av en mycket tydlig progression (2 elever; en av dem Alex).

Utifrån den helhetsbedömning vi gjort av textstruktur på en tregradig skala mellan associativ struktur (1 poäng) och logisk struktur (3 poäng) redovisas i tabell 4 medelpoängen för respektive uppgift. Ur medelpoängens fågelperspektiv framträder en viss, om än mycket svag, förbättring av resultaten över tid.

Tabell 4. Medelpoäng på de åtta skrivuppgifterna.

Språk	Termin 1 (HT 2011)	Termin 3 (HT 2012)	Termin 4 (VT 2013)	Termin 5 (HT 2013)
Engelska	1,9	1,8	2,2	2,1
Svenska	1,8	2,0	2,1	2,1

Eftersom det är svårt att garantera en helt jämn svårighetsgrad för uppgifter, en jämn motivationsnivå för elever och en helt stabil tillämpning av bedömningskalan, vågar vi inte säga att dessa små skillnader kan tolkas i termer av progression. Snarast är alltså det påfallande resultatet att så pass få elever uppvisar tecken på progression i lösningarna av projektets skrivuppgifter.

Vid en jämförelse mellan bedömningarna av de olika uppgifterna vad gäller textstruktur, finner vi en stor korrelation mellan elevernas textstrukturer i de olika uppgifterna ($r=.42$ – $.71$, $p<.001$). Speciellt stark korrelation finns mellan

den sista engelska utredande uppgiften (E4) och de övriga skrivuppgifterna. Det innebär att elever som tillägnat sig eller inte tillägnat sig en logisk skrivstruktur har gjort det oavsett skrivspråk (svenska eller engelska) och oavsett uppgiftstyp (argumenterande eller utredande).

Det kan finnas flera orsaker till att så få elever under gymnasietiden tycks utveckla förmågan att strukturera diskursiva texter, trots att detta är ett mål som ställts upp för elevernas utbildning. Vi återkommer till detta i vår slutdiskussion.

Effekten av ESU

Studiens elevurval har gjorts för att kunna fånga upp hur ESU som undervisningsform eventuellt påverkar utvecklingen av diskursivt skrivande. Vad gäller utveckling av textstruktur visar det sig emellertid inte finnas några tydliga skillnader mellan ESU-elever och icke-ESU elever.

Det mest påfallande är att de fyra elever som redan vid starten av sin gymnasieutbildning behärskar logisk struktur alla valt ESU. Detta har förmodligen samband med att ESU som undervisningsform attraherar elever som redan utvecklat goda språkliga färdigheter.

Omvänt finns för gruppen av elever som stannar vid en mer associativ struktur genom alla sina texter en viss övervikt av elever som inte valt ESU.

Om man bryter ner ESU-gruppen i de fem deltagande klasserna, visar det sig att en av klasserna, SP-klassen på skola A, faller mycket väl ut (se tabell 5). Endast en av de fem eleverna i denna klass fortsätter att skriva texter utan funktionell, logisk textstruktur. Den klass som tvärtom mest drar ner medelresultatet finns bland klasserna utan ESU. Det är den andra av EP-klasserna på skola C, klass EPb. Av de tio eleverna från denna klass är det åtta som inte visar någon progression vad gäller textstruktur.

Tabell 5. De 40 elevernas grad av progression vad gäller textstruktur (exempel elever med namn).

Logisk struktur	ESU A SP	ESU A NP	ESU B NP	ESU C SP	ESU C EP	B NP	C EPa	C EPb	Summa
Kan redan	2		1 (Becky)	1					4
Tydlig progression	2 (en är Alex)								2
Viss progression		1	2		3	1	2	2	11
Ingen progression	1	2	4	1	5 (en är Cilla)		2	8	23
Summa	5	3	7	2	8	1	4	10	40

Situationen bland eleverna i klass EPb är dock snarlik den vi finner för andra elever på skola C, också för de flesta av de elever i studien vilka valt ESU. Texterna från elever på skola C är i regel korta och har därför mindre väl utvecklade resonemang, i såväl svenska som engelska texter.

Skillnader mellan svenska och engelska

Ett intressant resultat är att det med avseende på textstruktur råder en mycket god överensstämmelse mellan hur eleverna löser svenska och engelska skrivuppgifter. Detta bekräftas också av att den stora och tydliga korrelation som vi funnit mellan elevernas skriftliga uppgiftslösningar ($r=.42 - 71, p<.001$).

Hypotesen om att ESU-elever skulle göra större framsteg i sina engelska texter och mindre framsteg i sina svenska texter kan alltså inte bekräftas. Istället verkar färdigheten att strukturera text vara av den art att den enkelt överförs mellan språken.

När det för en elev finns kvalitetsskillnader mellan de båda språken vad gäller textstruktur är skillnaden, kanske oväntat, typiskt till de engelska texternas fördel. Vi tolkar detta som en konsekvens av att det vad gäller just textstruktur faktiskt kan vara en fördel att sakna förstaspråkskompetens. Vi ser nämligen i de svenska texterna för dessa elever en tendens att textstrukturen blir lidande på grund av en mycket personlig och affektiv relation till ämnet, och en sådan relation är lättare att skapa på sitt förstaspråk.

Skillnader mellan argumenterande och utredande uppgifter

En relevant fråga är hur lösningar av de två uppgiftstyperna skiljer sig åt. Styrdokumentens beskrivning av innehållet i svenskämnets kurser lägger fast en arbetsgång som startar i argumenterande uppgifter och slutar i utredande. Mot denna bakgrund är det lite förvånande att skillnaden mellan de två uppgifterna är så pass små. Elever som klarar att skapa en funktionell struktur för den ena uppgiftstypen, behärskar i regel också nöjaktigt den andra. Inte heller är medelpoängen för de argumenterande uppgifterna högre än medelpoängen för de utredande.

En förklaring till detta är att det i praktiken inte går någon skarp gräns mellan uppgiftstyperna. Det går utmärkt att argumentera för en bilfri stad genom att skapa en utredande textstruktur, liksom det går utmärkt att utreda orsaker till folkhälsoproblem i en argumenterande textstruktur. I det första fallet kan eleven exempelvis utreda fördelar och nackdelar med en bilfri stad och slutligen dra slutsatsen att det mesta talar för att man bör genomföra en sådan reform. I det andra fallet kan eleven exempelvis först ta ställning mot gymnasiets betygssystem och låta argumentationen bestå av en utredning av hur betygssystemet leder till olika folkhälsoproblem. Båda dessa strategier förekommer flitigt i materialet, och i vissa fall fungerar de effektivt.

Även om vi inte kvantifierat val av olika struktureringsprinciper är vårt intryck att det är vanligare med argumenterande struktur (åsikt + skäl) än utredande struktur (problem + utredning). Detta tyder på att den argumenterande strukturen trots allt är enklare för eleverna att hantera. Åtminstone tycks det rent kognitivt vara avlastande att redan tidigt formulera en ståndpunkt (om man nu har en sådan), istället för att så att säga hemlighålla denna ståndpunkt tills den kan framträda som en slutsats i en utredande struktur. Däremot finns flera exempel på hur formulandet av en tidig ståndpunkt väcker ett sådant emotivt engagemang att den argumenterande strukturen blir otidlig genom t.ex. upprepningar och narrativa inslag som inte kopplas till argumentationen.

Undervisningseffekter

CLISS-projektet har, som nämnts ovan, inte genomfört några systematiska observationer av klassernas skrivundervisning i vare sig svenska eller engelska, utöver den kartläggning av skrivuppgifter som refererats ovan (Reierstam, 2015). En tydlig undervisningseffekt vad gäller textstruktur kan emellertid spåras i de insamlade texterna. I texterna från en av de deltagande klasserna,

ESU-klassen på skola C, sker nämligen en dramatisk förändring på språklig nivå mellan den först genomförda skrivuppgiften (*Hälsa och välstånd*) och den andra (*For or Against Nuclear Power*). Från och med den senare uppgiften kommer var och en av de åtta eleverna från denna klass att pröva frekvent användning av explicita satsinledande sambandsuttryck (t.ex. "Firstly, ... Secondly, ... Finally, ...") i en eller flera av sina texter. Att genomslaget för sådana uttryck kommer just i den engelska skrivuppgiften tyder på att det är klassens lärare i engelska som i undervisningen behandlat sambandsuttryck och att eleverna snart förstått att använda sig av motsvarande uttryck i sina svenska texter. Det skulle för övrigt vara ett förväntat inslag i undervisningen utifrån läroplanens beskrivning av centralt innehåll i ämnets första kurs (Engelska 5): "användning av ord och fraser som tydliggör orsakssammanhang och tidsaspekter" (Skolverket 2011).

Det är svårt att förklara detta mönster på annat sätt än att det skulle röra sig om en undervisningseffekt. Medan de åtta eleverna från denna klass alltså samtliga utnyttjar flitigt bruk av satsinledande sambandsuttryck i en eller flera av sina texter, finns det nämligen bland övriga 29 elever i materialet endast fyra som någon gång når ett liknande bruk. I övriga klasser finner vi istället flera elever som för att fylla behov av explicit strukturmarkering experimenterar med grafiska uttrycksmedel som punktlister eller rad- och mellanrubriker i fetstil eller kursiv. Det förekommer också i andra klasser att eleverna för liknande behov av strukturering utnyttjar talspråkliga uttryck som "Jag skulle även säga att ...", eller "Men som sagt så tycker jag att ...".

För några av eleverna i ESU-klassen på skola C blir de explicita sambandsuttrycken ett sätt att strukturera sina texter på ett funktionellt sätt. Men tyvärr måste man konstatera att elevernas användning av de här språkliga resurserna inte alltid når sitt mål. För några elever (däribland Cilla) stannar det vid en mekanisk tillämpning av de inlärdas fraserna som inte stöder textens resonemang. Det finns alltså inget tydligt samband mellan texter med många satsinledande sambandsmarkörer och en hög bedömning av hur väl textens struktur fungerar.

Faktorerna språklig bakgrund, social bakgrund och kön

Av de fyrtio eleverna har sex elever ett annat förstaspråk än svenska. Dessa flerspråkiga elever fördelar sig proportionerligt mellan grupper med olika progression. Två hör till den grupp på 11 elever vars texter visar viss progression. De övriga fyra hör till den grupp på 23 elever som inte visar någon progression.

Inte heller de olika mått vi har på elevernas sociala bakgrund antyder mer generella samband, åtminstone inte vad gäller skillnaden mellan de två större grupperna "viss progression" och "ingen progression".

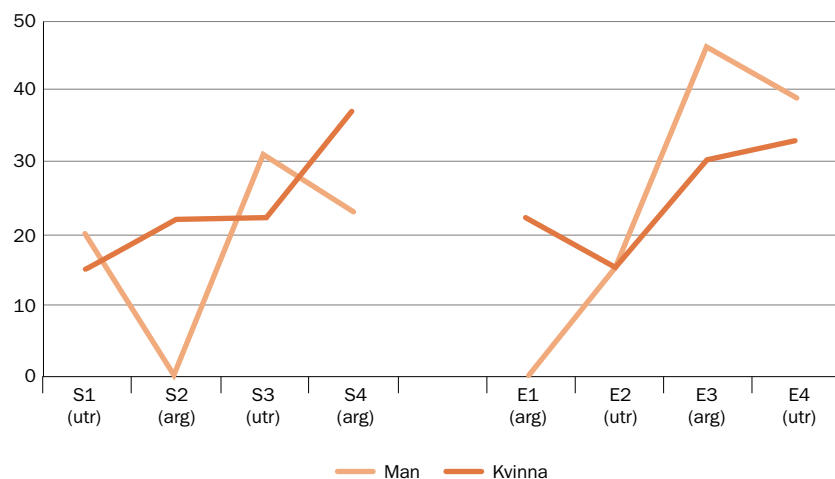
Vad gäller könsskillnader finns ett rätt tydligt mönster som framträder för de engelska skrivuppgifterna i vilka en större andel av just de manliga eleverna utvecklar en logisk textstruktur. Ingen av de manliga elevernas texter har bedömts ha en logisk struktur i den första engelska skrivuppgiften (E1), men nästan hälften av samma elevs texter har bedömts ha en sådan struktur i de två sista skrivuppgifterna på detta språk (E3 och E4) (se tabell 6).

Tabell 6. Andel bedömda elevtexter av textstruktur på de åtta skrivuppgifterna per kön (man/kvinna).

Diskursiv skrivuppgift	Associativ struktur		Blandad associativ och logisk struktur		Logisk struktur	
	Män (N=13)	Kvinnor (N=27)	Män (N=13)	Kvinnor (N=27)	Män (N=13)	Kvinnor (N=27)
Svenska 1 utredande	4	8	8	15	1	4
Svenska 2 argumenterande	4	1	9	20	0	6
Svenska 3 utredande	3	4	6	17	4	6
Svenska 4 argumenterande	4	6	6	11	3	10
Engelska 1 argumenterande	2	8	11	13	0	6
Engelska 2 utredande	6	7	5	16	2	4
Engelska 3 argumenterande	2	3	5	16	6	8
Engelska 4 utredande	5	7	3	11	5	9

Samma resultat vad gäller könsskillnader kan också illustreras som olika kurvor för svenska respektive engelska skrivuppgifter. Nedanstående diagram (figur 1) visar andelen av män/kvinnor som skriver med en logisk textstruktur i de svenska och de engelska uppgifterna. Naturligtvis ska den kraftigt uppåtgående kurvan för manliga elevers engelska texter ses mot bakgrund av att detta är en relativt liten grupp, nämligen tretton elever.

Figur 1. Andel texter med logisk textstruktur i de åtta skrivuppgifterna per skribenternas kön



Relation till betyg

Studiens sista forskningsfråga gällde relationen mellan elevers progression mot mer välorganiserad diskursiv text och deras kursbetyg i svenska och engelska. Den tydligaste bilden får man om man jämför elevbetyg för ämnenas inledande kurser (Svenska 1 respektive Engelska 5) med betyg för ämnenas sista obligatoriska kurser i de aktuella programmen (Svenska 3 respektive Engelska 6). I tabell 7 visas medelbetyg på dessa kurser för eleverna i de fyra olika progressionsgrupper vi presenterat ovan. Medelbetyget har beräknats genom att ge betyget A värdet 6, betyget B värdet 5, betyget C värdet 4 etc.

Tabell 7. Medelbetyg för de fyra progressionsgrupperna (Svenska 1 och 3; Engelska 5 och 6).

Progression textstruktur	Svenska 1	Svenska 3	Engelska 5	Engelska 6
Kan redan (4 elever)	5,75 (A)	6 (A)	6 (A)	6 (A)
Tydlig progression (2 elever)	3 (D)	4,5 (B/C)	5 (B)	6 (A)
Viss progression (11 elever)	4,6 (B/C)	5,2 (B)	4,9 (B)	5 (B)
Ingen progression (23 elever)	4 (C)	4 (C)	4,7 (B/C)	3,9 (C)

Vid tolkningen av medelvärdena måste man ta hänsyn till att medelvärdena i engelska drivs upp av att de 25 ESU-eleverna i regel fått höga betyg i engelska, framförallt i kursen Engelska 5 där endast två fått lägre betyg än B. Man ska förstås också ha i minnet att det målrelaterade betygssystemet innebär att kraven för ett visst betygssteg höjs mellan kurser i samma ämne.

De medelvärden som visas i tabell 7 för kurser i svenska och engelska antyder hur elevers progression, eller uteblivna progression, vad gäller textstruktur hänger ihop med deras skolframgång.

De fyra elever som **redan kan** textstruktur är, inte oväntat, elever som med något enda undantag har högsta betyg på sina kurser i båda ämnena. Endast en annan elev, som finns i gruppen ”viss progression”, har lika höga betyg.

De två elever som visar **tydlig progression** höjer sina betyg både i svenska och engelska. Bland materialets fyrtio elever finns endast ytterligare en elev, i gruppen ”viss progression”, som höjer sina betyg i båda ämnena.

De elva elever som visar **viss progression** vad gäller textstruktur får i de flesta fall god betygsutveckling i svenskämnet. Sex av eleverna får bättre betyg i kursen Svenska 3 vars kunskapskrav, som nämnts ovan, redan för betyget E kräver ”tydligt urskiljbar disposition”, ”relevanta slutsatser” och ”välgrundade argument”.

De tjugotre elever som vi i analysen av textstruktur fört till gruppen **ingen progression** klarar sig sällan bra betygsmässigt. Endast en fjärdedel (6 stycken) får högre betyg Svenska 3 än de hade i Svenska 1. Ingen höjer sitt betyg i engelska. Jämfört med den grupp som visar viss progression vad gäller textstruktur ligger medelbetygen drygt ett betygssteg lägre i såväl Svenska 3 som Engelska 5.

Till viss del kan de betygsskillnader som vi redogjort för ovan förklaras av att eleverna blir betygssatta på just den färdighet studien undersökt. Men det är rimligen också så att denna färdighet i praktiken utvecklas tillsammans med ett kluster av andra färdigheter vilka också belönas.

Inte enbart betygen på gymnasiets kurser i svenska och engelska tycks spegla hur eleverna klarar att skriva texter med en funktionell logisk textstruktur. Elevernas grundskolebetyg, närmare bestämt elevernas meritpoäng, korrelerar väl med hur de klarar av att skriva texter med en logisk textstruktur i de första skrivuppgifterna i svenska (S1) och engelska (E1). Starkast korrelation finner vi mellan meritpoäng och logisk textstruktur i S1 ($r=.53$, $p<.001$.) och en något svagare korrelation till logisk textstruktur i E1 ($r=.39$, $p<.005$). Elever med höga betyg från grundskolan är, kanske inte oväntat, ofta elever som redan tidigt under gymnasietiden behärskar skrivande med logisk textstruktur.

Slutdiskussion

Att kunna skriva diskursiva texter med en funktionell och logisk textstruktur är ett av målen i gymnasieskolans kurser i såväl svenska som engelska. Denna rapport, som vi benämmt *På spaning efter progression*, undersöker hur förmågan att strukturera argumenterande och utredande texter utvecklas under gymnasieåren. Vår studie analyserar fyrtio elevers texter på åtta skrivuppgifter, fyra svenska och fyra engelska, vilka de skriver under sin gymnasietid. En viktig uppgift har varit att jämföra elever med engelska som undervisningsspråk (N=25) med elever med traditionell undervisning på svenska (N=15). Övriga forskningsfrågor gäller i vad mån det finns skillnader i textstruktur mellan elevernas texter på engelska och svenska, huruvida det skiljer sig mellan deras lösningar av argumenterande och utredande uppgifter, om det finns könsskillnader, hur progressionen förhåller sig till kursbetyg i svenska och engelska samt om det finns skillnader mellan olika elevgrupper kan hänföras till undervisning. Nedan diskuterar vi de resultat vi bedömt som mest väsentliga, och möjliga didaktiska implikationer.

Ett oväntat resultat är att progressionen med avseende på textstruktur till stor del uteblev. En liten grupp (N=4) kan strukturera sina diskursiva texter redan när de startar sin gymnasieutbildning. Övriga (N=36) behöver alltså utveckla denna färdighet under denna period. Men flertalet av dem visar inte någon progression (N=23). Diskussionen om vad detta kan bero ska här ta avstamp i några slutsatser som kan dras av arbetet med de övriga forskningsfrågorna.

Vi har designat studien för att följa upp styrdokumentens målformuleringar kring textstruktur i gymnasieskolans kurser i svenska respektive engelska. Även om textstruktur i dessa delar av läroplanen alltså kopplas till specifika språkämnen och texttyper pekar våra resultat på att denna färdighet är av mer generell karaktär. När elever klarar att hålla ihop text i det vi kallat logisk struktur, då klarar de i regel detta i så väl argumenterande som utredande uppgifter, samt på både svenska och engelska. Det senare stämmer väl med internationell forskning där man ibland talar om en generell skrivkompetens som överförbar mellan olika språk (Järvinen, 2010; Linares & Wittaker, 2010; Lorenzo & Moore, 2010).

Den starka överensstämmelsen mellan hur eleverna löser svenska och engelska skrivuppgifter innebär att ESU-undervisning på denna punkt verkar betyda rätt lite. Trots att elever med ESU får betydligt fler timmar av engelska, både i input och i produktion, tycks inte själva språkvalet påverka elevernas förmåga att strukturera sina texter. Hypotesen om att eleverna på denna punkt skulle bli bättre på engelska, och sämre på svenska, får inget stöd i vår undersökning. Elever tycks relativt enkelt kunna överföra grepp de lärt sig när de skrivit en engelsk text till en kommande svensk text, och vice versa.

Att förmågan att kunna strukturera diskursiva texter verkar vara en så pass generell färdighet gör att det inte är förvånande att studien också visar dess starka koppling till skolframgång. Progression i fråga om textstruktur är relaterad till höga betyg såväl från grundskola som från gymnasieskola.

Meritpoäng från grundskolan korrelerar, som vi visat i studien, väl med förmågan att skriva med en logisk textstruktur redan i de första av studiens skrivuppgifter. Eftersom eleverna med bra betyg oftare väljer ESU i gymnasieskolan, är det inte oväntat att det i är i ESU-klasser vi finner elever vilka redan

från början behärskar textstruktur (som studiens exempelev Becky), eller elever som tydligt utvecklar denna färdighet (som studiens exempelev Alex). Detta bekräftar tidigare nationell och internationell forskning om ESU (exempelvis Admiraal et al, 2006; Sylvén, 2004). Det stämmer också med CLISS-projektets resultat om att ESU-elever som grupp redan från början skriver texter som har en högre medelfrekvens akademiska ord i såväl svenska som engelska, även om de inte därefter visar en bättre utveckling av detta ordförråd (Lim Falk & Holmberg, 2016; Olsson, 2015; Sylvén & Ohlander, 2014). Men bakom dessa medeltal döljer sig också ESU-elever som inte varit lika framgångsrika i grundskolan. Det finns i materialet många ESU-elever som skulle behövt lära sig skriva texter med logisk textstruktur under gymnasietiden, men inte verkar göra det (en av dem är studiens exempelev Cilla).

Också den fortsatta betygsutvecklingen under gymnasietiden har i studien kunnat relateras till hur eleverna klarar att strukturera sina diskursiva texter. Om man räknar ut elevernas medelbetyg för svenskämnet och engelskämnet kurser, visar det sig att de elever som redan vid starten av gymnasieskolan behärskar logisk textstruktur är elever som, med något enda undantag, får betyget A i alla dessa kurser. Elever som visar progression i avseende på textstruktur genom projektets skrivuppgifter är elever som i snitt lyckas hålla betyget B, medan elever som inte visar någon sådan progression tenderar att ligga ytterligare ett betygssteg lägre.

Det är förstås vanskligt att hävda att den sista gruppen elever skulle ha fått bättre betyg i sina kurser endast genom att bättre strukturera texter på just sådana skrivuppgifter som ingår i studien. Men även om vi här, återigen i linje med styrdokumentet, betraktat textstruktur som en relativt isolerad färdighet fungerar det i praktiken annorlunda. Produktion av funktionellt strukturerad diskursiv text, eller annorlunda uttryckt, det välutvecklade resonemanget, är en sida av många viktiga skolaktiviteter: diskussionsövningar, boksamtal, essäfrågor på prov osv. Varje gång en elev i någon av dessa aktiviteter effektivt formulerar skäl för en åsikt eller stegvis reder ut något komplicerat, blir det lite enklare att klara det nästa gång. Det gör att elever som klarar att skapa god textstruktur för CLISS-projektets skrivuppgifter sannolikt är elever som successivt blivit vana vid att hantera en lång rad liknande utmaningar som de fått i olika skolämnen, och vet att de blir belönade för detta.

Mot den bakgrunden är det oroande att många elever inte visar någon progression avseende textstruktur i vår studie, och alltså inte följer den ideala väg som tecknas av styrdokumentet. Vad kan det bero på?

En möjlig förklaring bakom vissa elevers sämre texter är bristande motivation. Man kan tänka sig att en del elever, kanske allt mer stressade av uppgifter som verkligen skulle påverka deras kursbetyg, löste projektets uppgifter rätt oengagerat. Vi ser tecken på detta i materialet, framförallt i en del korta och snabbt inlämnade texter från elever på skola C (liksom i enkätsvar vi samlat in vid skrivtillfällena men inte redovisat i denna studie). Vi ser emellertid också att skribenter som behärskar principer för strukturering av diskursiva texter kan använda dessa också när de inte tycks speciellt engagerade av ämnet, och också när de skriver relativt korta texter.

Ett annat liknande sätt att förklara mindre väl strukturerade texter skulle kunna vara att det inte handlar om någon brist i elevers skrivförmåga, utan i hur uppgiften matchar deras skribentidentitet (se Jakobsen & Krogh 2016).

Ett sådant perspektivskifte är väsentligt. Det vi här diskuterar som ”förmåga” skulle också kunna ses som elevers grad av deltagande i olika slags aktiviteter. Ur detta perspektiv skulle de manliga elevernas något bättre resultat vad gäller engelska texter eventuellt kunna förklaras som en bättre matchning med vilken slags skribent de vill vara, eller hur de bedömer att texter ska se ut som kan fungera i verkligheten, och inte bara som skoluppgift.

En tredje förklaring som måste övervägas är att vissa eleverna faktiskt strukturerat sina texter efter principer som är funktionella för sammanhang vilka de själva föreställt sig för sina texter, men att vår analys bortsett detta i sökandet efter mer traditionellt ”akademisk” text. Här finns ett metodproblem. Projektets skrivuppgifter har å ena sidan varit avsedda att pröva ett mer akademiskt skrivande, men har å andra sidan konstruerats för att skapa tillräckligt engagemang. I ett par fall har resultatet blivit uppgifter som lockat elever att ”skriva av sig” vad de känner inför ett samhällsfenomen, och därför snarare hamnat i en vardagligare genre. Situationen är emellertid välbekant också vid nationella prov, där elever förväntas balansera personligt engagemang med krav på tydlig struktur.

Den studie som här presenterats har inte kunnat göra någon fördjupad analys av texterna i de riktningar som antytts ovan. För att kunna koppla de enskilda texterna till skribentmotivation, skribentidentitet och skribentsyfte, skulle vi ha behövt kombinera textanalysen med intervjuer med de deltagande eleverna. I brist på sådana intervjuer för vi nöja oss med att konstatera att skrivsituationen har en relativt god ekologisk validitet. Den prövar med andra ord elevers förmåga att strukturera diskursiv text ungefär som de annars blir prövade.

Också efter att ha övervägt de alternativa förklaringar vi diskuterat ovan är vi övertygade om att studiens resultat bör tolkas som ett tecken på att undervisningen kan bli mer effektiv. Tyvärr har vi alltså inte en tillräckligt god kartläggning av vad som händer i elevernas svensk- och engelskundervisning för att kunna säga om elever utan progression under gymnasietiden faktiskt helt saknar skrivundervisning vad gäller textstruktur, eller om de saknar *tillräckligt bra* skrivundervisning.

Från en av klasserna ser vi i materialet tydliga tecken på att en lärare, förmodligen engelskläraren, explicit undervisat om språkliga uttryck som kan förtydliga textens struktur. Rimligen innebär detta också det omvända, dvs. att de andra klasserna inte fått samma slags undervisning. I den klass det gäller kommer dessa språkliga resurser ofta till god användning i elevtexterna. Att det också finns exempel på mindre lyckat utnyttjande av dessa uttryck ger ingen grund för kritik av explicit undervisning. Det är värdefullt att repertoaren av språkliga möjligheter vidgas, även om en fas i inläringen innebär att uttrycken används utan att riktigt få den avsedda funktionen.

Utifrån styrdokumentet kan det förväntas att alla elever – i arbetet med utmanande och meningsfulla skrivuppgifter – får explicit undervisning om dispositionsmönster för olika slags texter, om användbara språkliga sambandsmarkörer (åtminstone på engelska), samt vid behov undervisning om sådana formella aspekter som styckemarkering. Men egentligen tror vi inte att detta räcker för en undervisning om funktionell textstruktur i diskursiva texter.

Det är två andra didaktiska utmaningar som slagit oss när vi analyserat skillnader mellan god och mindre god textstruktur. För det första kan de goda skribenterna inte bara struktur i bemärkelsen disposition (först si, sedan så).

De behärskar också struktur i en annan bemärkelse, nämligen utvecklingen av textens olika delar. På denna punkt lämnas idag inte bara eleverna utan också lärarna i sticket. Skrivpedagogiska modeller som förespråkar explicit undervisning, som exempelvis australisk genrepdagagogik, betonar textens stegstruktur, men har mindre att säga om hur eleverna ska utveckla respektive steg. Lärare har redan innan genrepdagagogiken undervisat om retoriska modeller för *dispositio*, och exempelvis rekommenderat en följd av tre argument mellan tes och tesens rekapitulation. Men vare sig den retoriska eller den genrepdagagogiska traditionen verkar ge tillräcklig vägledning i hur man på olika sätt kan bygga upp själva argumenten, språkligt och innehållsligt.

För de andra verkar goda skribenter i vårt material kunna avgöra om de ska följa den vanligaste rutten genom exempelvis en argumenterande text eller pröva en alternativ väg. De kan exempelvis på ett funktionellt vis lösa en argumenterande uppgift med en struktur som är mer typisk för utredningar, eller en utredande uppgift med en struktur som är mer typisk för argumentation. Också på denna punkt överskrider dessa elever vad explicit skrivpedagogik hittills har erbjudit. Istället för att försöka lära gymnasieelever *en* struktur för varje genre eller texttyp, verkar utmaningen vara att på denna nivå undervisa om olika alternativa möjligheter. Det finns anledning problematisera vad som kan betecknas som det verkliga lärandeobjektet. Är det argumenterande och utredande texter som två skilda texttyper, eller är lärandeobjektet snarare att kunna hantera val mellan olika struktureringsalternativ för diskursiv text i varje ny skrivsituation?

Vi vill också påminna om att de elever vi följt började i gymnasieskolan 2011, samma år som de nya styrdokumentet trädde i kraft vilka starkare betonade vikten av diskursivt skrivande och textstruktur. Nu har ytterligare ett par kullar passerat, vilket gett gymnasieskolans lärare rika tillfällen att utveckla undervisning som stöder detta mål. Det är en fråga för fortsatt forskning hur detta lyckas, både för olika slags skrivuppgifter och för olika elevgrupper.

Tills sist vill vi lyfta fram en didaktisk möjlighet för undervisning med ESU. Även om vi i studien inte har kunnat finna några speciella fördelar eller nackdelar med ESU i relation till textstruktur, bör det i princip finnas en stor potential med ESU-undervisning. Ett didaktiskt problem för engelsk- och svenskundervisningen är att diskursivt skrivande lätt får en slagsida åt det formella, medan fördjupad bearbetning av ämnet för texten uteblir. Den bästa övningen av diskursivt skrivande sker då man på allvar bearbetar ett ämnesstoff. Om ESU-undervisning gör allvar av idén om att vara språk- och ämnesintegrerad (att vara "Sprint"), bör det innebära att eleverna, i sina olika skolämnen, kan få hjälp att upptäcka språkliga verktygen för att göra ett arbete med ämnesstoffet, inklusive konstruktionen av argument och förklaringar.

Referenser

- Admiraal, W., Westhoff, G. & de Bot, K. 2006. "Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English", *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 75–93.
- Andersson Varga, P. 2014. *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnet roll i den sociala reproduktionen*. Diss. (Gothenburg studies in educational sciences, 259.) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bachman, L. & Palmer, A. 2010. *Language assessment in practice*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Borgström, E. 2010. Att skriva prov. Om normer och textstruktur i gymnasieskolans skriftliga nationella prov. *Språk och stil* NF 20, 2014. S. 132–164.
- Borgström, E. 2014. Vad räknas som belägg för skrivförmåga? Ett textkulturellt perspektiv på skrivuppgifter i den svenska gymnasieskolans nationella prov. *Sakprosa* vol. 6, nr. 1. S. 1–34.
- Coyle, D. 2007. "Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies", *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–562.
- Cushing Weigle, C.S. 2002. *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cushing Weigle, C.S. & Parker, K. 2012. Source text borrowing in an integrated reading/writing assessment. *Journal of Second Language Writing* 2: 118–133.
- Dalton-Puffer, C. 2007. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms Language Learning and Language teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. 2011. Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T. & Smit, U. (eds.). 2010. *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- European Commission. 1995. *White paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society*.
- Helms-Park, R. & Stapleton, P. 2003. Questioning the importance of individualized voice in undergraduate L2 argumentative writing: An empirical study with pedagogical implications. *Journal of Second Language Writing* 12: 245–265.
- Holmberg, P. 2014. Genre under förhandling. Gymnasister skriver deckare. I: Boglind, A. m.fl. (red.) *Mötesplatser*. Lund: Studentlitteratur. S. 111–130.
- Holmberg, P. 2017. Att undersöka texter som deltagande. Systemisk-funktionell analys av elevers skrivande. I: Helgesson, K. m.fl., red. *Text och kontext. Perspektiv på textanalys*. Malmö: Gleerups. S. 55–70.
- Horowitz, D. M. 1986. What professors actually require: Academic tasks for the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 20: 445–462

- Hyland, T. A. 2009. Drawing a line in the sand: Identifying the borderzone between self and other in EL1 and EL2 citation practices. *Assessing Writing*, 14: 62–74.
- Jakobsen Sonne, K. & Krogh, E. 2016. Skrivudvikling og skriverudvikling. I: Jakobsen Sonne, K. & Krogh, E. (red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Odens: Syddansk universitetsforlag. S. 25–56.
- Jexenflicker, S. & Dalton-Puffer, C. 2010. The CLIL differential. Comparing the writing of CLIL and non-CLIL students in higher colleges of technology. I: Dalton-Puffer, C., T. Nikula, and U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (169–189). Amsterdam: John Benjamins.
- Järvinen, H-M. 2010. Language as a meaning making resource in learning and teaching content: Analysing historical writing in content and language integrated learning. I: Dalton-Puffer, C., Nikula, T. & U. Smit, U. (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. 125–144). Amsterdam: John Benjamins.
- Kroll, B. & Reid, J. 1994. Guidelines for designing writing prompts: Clarifications, caveats, and cautions. *Journal of Second Language Writing*, 3: 231–255.
- Lasagabaster, D., and J. M. Sierra. 2010. Immersion and CLIL in English: More Differences than Similarities. *ELT Journal* 64 (4): 367–375.
- Lim Falk, M. 2008. “Svenska i engelskspråkig skolmiljö”: Ämnesrelaterat språkbruk i två Gymnasieklasser. PhD diss., Stockholm University.
- Lim Falk, M. & Holmberg, P. 2016. Paths to academic writing in a globalized world: A longitudinal study of content and language integrated learning in upper secondary school in Sweden. I: *Recherches en écritures: regards pluriels I* [ed] Sylvie Plane, Charles Bazerman, Fabienne Rondelli, Christiane Donahue, Arthur N. Applebee, Catherine Boré, Paula Carlino, Martine Marquilló Larruy, Paul Rogers, David Russell, Crem: Université de Lorraine, 187–211.
- Llinares, A. & Whittaker, R. 2010. Writing and speaking in the history class: Data from CLIL and first language contexts. I: Dalton-Puffer, C., Nikula, T. & Smit U. (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (125–144). Amsterdam: John Benjamins.
- Lorenzo & Moore, 2010. On the natural emergence of language structures in CLIL. Towards a theory of European educational bilingualism. I: Dalton-Puffer, C., Nikula, T. & Smit U. (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (125–144). Amsterdam: John Benjamins.
- Miller, R.T., Thomas, D., Mitchell, T.D. & Pessoa, S. 2016. Impact of source texts and prompts on students’ genre uptake. *Journal of Second Language Writing*, 31: 11–24.
- Nyström, C. 2000. *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Diss. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet, 51.) Uppsala: Inst. för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Olsson, E. 2015. Progress in English academic vocabulary use in writing among CLIL and non-CLIL students in Sweden. *Moderna språk*, 109 (2). S. 51–74.

- Plakans, L. 2008. Comparing composing processes in writing-only and reading-to-write test tasks. *Assessing Writing*, 13: 79–150.
- Plakans, L. & Gebril, A. 2013. Using multiple texts in an integrated writing assessment: Source text use as a predictor of score. *Journal of Second Language Writing*, 22: 217–230.
- Reid, J., & Kroll, B. 1995. Designing and assessing effective classroom writing assignments for NES and ESL students. *Journal of Second Language Writing*, 4: 17–41.
- Reierstam, H. 2015. *Assessing Language or Content? A comparative study of the assessment practices in three Swedish upper secondary CLIL schools*. Göteborgs universitet. Licentiatuppsats.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2010. Written production and CLIL: An empirical study. I: Dalton-Puffer, C., Nikula, T. & Smit, U. (eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins, 191–212.
- Lasagabaster, D., and Y. Ruiz De Zarobe, (eds.). 2010. *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Sahlée, A. 2016. Hur löser de uppgifterna? En studie av underkända och högt betygsatta provtexter i svenska och svenska som andraspråk. *Språk och stil* NF 26, 2016. S. 196–230.
- Skolverket. 2011. Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. Stockholm: Skolverket. Fritzes kundservice.
- Sylvén, L.K. 2004. *Teaching in English or English teaching? On the effects of content and language integrated learning on Swedish learners' incidental vocabulary acquisition*. Doctoral thesis. Gothenburg: Gothenburg University.
- Sylvén, L.K. 2013. CLIL in Sweden – why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16:3, 301–320
- Sylvén, L.K. & Ohlander, S. 2014. The CLISS project: Receptive vocabulary in CLIL versus non-CLIL groups. *Moderna Språk*, 108(2): 80–114.
- Way, D., Joiner, E. & Seaman, M. 2000. Writing in the Secondary Foreign Language Classroom: The effects of Prompts and Tasks on Novice Learners of French. *The Modern Language Journal*, 84:171–184.
- Westman, M. 2009. *Skriftpraktiker i gymnasieskolan. Bygg- och omvårdnadselever skriver*. Diss. (Stockholm studies in Scandinavian Philology, new series 44.) Stockholm: Inst. för nordiska språk, Stockholms universitet.

Bilaga 1. Helhetsbedömning (1–3) för studiens texter samt kommentar av elevernas grad av progression

S1 = första uppgiften på svenska; E1 första uppgiften på engelska etc.

När två värden anges för en text innebär det skiljaktig mening mellan bedömarna.

TYP (skola)	ELEV (klass)	Kön M/K	S1 Utr.	S2 Arg.	S3 Utr.	S4 Arg.	E1 Arg.	E2 Utr.	E3 Arg.	E4 Utr.	KOMMENTAR PROGRESSION
ESU (A)	139 (SP)	K	3	2	3	2	3	2	3	3	Behärskar från början struktur
	143 (SP)	M	1	2	2	2	1/2	1	2	2	Ingen progression
	145 (SP)	K	3	3	3	3	3	2	3	3	Behärskar från början struktur
	152 (SP)	K	1	2	2	2/3	2	3	3	2/3	Tydlig progression
	154 (SP)	M	2	1	2	3	2	3	3	3	Tydlig progression (= exempeleven Alex)
	178 (NP)	K	1	1/2	2	1	1/2	1	2/3	2	Ingen progression
	191 (NP)	M	2	2	2/3	2	2	2	3	3	Viss progression, speciellt i engelska
	193 (NP)	K	2	2	2	1	2	2	2	2	Ingen progression
ESU (B)	4 (NP)	K	2	3	3	3	2	2	3	3	Viss progression
	5 (NP)	K	2	2	2	2	1	2	2	1	Ingen progression
	14 (NP)	K	1	3	2	2	2	1	2	1/2	Ingen progression
	22 (NP)	M	1	1	1	2	2	2	1	2/1	Ingen progression
	23 (NP)	K	3	3	3	3	3	3	3	3	Behärskar från början struktur (= Becky)
	30 (NP)	K	1	2	2	1	2	2	1/2	3	Viss progression, speciellt i engelska
	32 (NP)	K	3	3	3	3	2/3	2	2	2	Ingen progression; behärskar från början struktur i svenska texter
ESU (C)	80 (SP)	K	2	2	2	2	2	1	2	2	Ingen progression
	87 (SP)	M	2	2	3/2	2	3/2	2/3	3	3	Ingen progression; bättre i engelska
	93 (EP)	K	2	2	3	2	2	3	3	3	Viss progression, speciellt i engelska
	94 (EP)	K	2	3	2	2	1	2	2	2	Viss progression, speciellt i engelska
	98 (EP)	K	2	2	2	2	2	2	2	2	Ingen progression
	99 (EP)	K	2	2	2	2	2	2	2	1	Ingen progression (= exempeleven Cilla)
	100 (EP)	K	2	2	2	2	2	3	2	2	Ingen progression
	104 (EP)	K	1	2	2	3	3	2	3	3	Viss progression; bättre i engelska
	105 (EP)	K	2	2	2	3	3	2	2	2	Ingen progression; möjligen i svenska
	107 (EP)	K	2	2	2	3	2	2	1	1	Ingen progression; möjligen i svenska

TYP (skola)	ELEV (klass)	KÖN M/K	S1 Utr.	S2 Arg.	S3 Utr.	S4 Arg.	E1 Arg.	E2 Utr.	E3 Arg.	E4 Utr.	KOMMENTAR PROGRESSION
EJ ESU (B)	52 (NP)	K	2	2	1	3	2	2	2	3	Viss progression
EJ ESU (C)	109 (EPa)	K	2	2	2	3	1	2	2	2	Viss progression
	113 (EPa)	K	2	2	2	2	1	1	1	1	Ingen progression
	118 (EPa)	K	1	1	1	1	1	1	1	1	Ingen progression
	123 (EPa)	M	3/2	2	3	2	2	2	2	3/2	Viss progression
	199 (EPb)	K	2	2	2	2	1	2	1/2	2	Ingen progression
	200 (EPb)	M	1/2	2	3	2	1	1	2	1	Ingen progression
	201 (EPb)	M	2	1	2	1	2	1	2	1	Ingen progression
	206 (EPb)	M	3	2	3	3	2	2	3	3	Viss progression
	207 (EPb)	M	2/1	2/1	2/1	1	2	1	1/2	1	Ingen progression
	210 (EPb)	M	2	2	2	1	1	1	1	2	Ingen progression
	211 (EPb)	K	1	2	1	1	1	1	2	1	Ingen progression
	212 (EPb)	K	1	2	1	1	1	1	1/2	1	Ingen progression
	215 (EPb)	M	1	2	1	1	1/2	1	3	1	Ingen progression
	217 (EPb)	M	2	2	2	3	2	2	3	3	Viss progression

Denna publikation uttrycker inte nödvändigtvis Skolverkets ställningstagande. Författare svarar självständigt för innehållet och anges vid referens till publikationen.

Skolverket

www.skolverket.se