

Förberedd för högskolestudier?

En studie av hur ”vetenskapligt grundat arbetssätt” tar skriftspråklig form i svenska gymnasiearbeten inom samhällsvetenskapsprogrammet

Eva Svärde Åberg, Maria Calissendorff & Ylva Ståhle

ABSTRACT

This study explored how scientifically based working methods were represented in upper-secondary school diploma projects and how these texts can be understood in relation to preparation for higher education. The empirical material was collected from three upper-secondary schools in Sweden. The data consisted of 54 upper-secondary school diploma projects with a pass grade. The theoretical framework drew on new literacy studies and on a design theoretical perspective. Initially, the diploma projects were examined on the basis of six science-specific criteria. Subsequently the projects were analysed to determine which representations of scientifically based working methods were made salient within the composition of the texts. The result showed that purpose formulations and questions, delimitations and source criticism and presentation of results with the support of different types of source texts were represented in the diploma projects. Scientific quality in the form of theoretical connection, theory and method knowledge and critical thinking was less prominent in upper-secondary school diploma projects.

Keywords: academic writing, representation, upper-secondary diploma project 'gymnasiearbete'

EVA SVÄRDEMO ÅBERG

*fil. dr., lektor i pedagogik
Institutionen för pedagogik och didaktik
Stockholms universitet
E-post: eva.svardemo-berg@edu.su.se*

MARIA CALISSENDORFF

*fil. dr., lektor i pedagogik
Institutionen för pedagogik och didaktik
Stockholms universitet
E-post: maria.calissendorff@edu.su.se*

YLVA STÅHLE

*fil. dr., lektor i pedagogik
Institutionen för pedagogik och didaktik
Stockholms universitet
E-post: ylva.stahle@edu.su.se*

INTRODUKTION

I artikeln undersöks gymnasiearbetet inom samhällsvetenskapsprogrammet med fokus på vilka representationer av ”vetenskapligt grundat arbetssätt” (Skolverket, 2012, s. 1) som emfaseras i elevernas skrivande. Detta fokus motiveras av att det idag ställs krav på gymnasieelever inom högskoleförberedande program att bli just förberedda för högre studier och att de ska ges möjlighet att närma sig ”vetenskapsliknande processer som förekommer inom högskolan” (Skolverket 2012, s. 3). Inom högskoleförberedande gymnasieprogram ska utbildningen i sin helhet erbjuda sådana kunskaper och färdigheter som gör elever förberedda för högskolestudier. Dessa kunskaper och färdigheter ska särskilt visas genom det gymnasiearbete elever skriver under det sista året inom gymnasieutbildningen. Det kan ses som en betoning på akademisering och att elever redan inom gymnasieskolan ska erbjudas kunskaper och kompetenser som de senare behöver för högre studier. Gymnasiearbetet blir ett kvitto på att elever inom högskoleförberedande program antas vara förberedda för högskolestudier.

Det så kallade ”vetenskapligt grundade arbetssättet” (Skolverket, 2012, s. 1) som elever ska ges möjlighet att träna definieras inte explicit av Skolverket. På Skolverkets hemsida likställs däremot vetenskaplig grund med ”att kritiskt granska, pröva och sätta enskilda faktakunskaper i ett sammanhang samt söka efter förklaringar och orsakssamband i tillgänglig relevant forskning” (Skolverket, 2018). Det kopplas också samman med ett vetenskapligt förhållningssätt eller ett forskningsbaserat arbetssätt som en individ lär sig att utveckla. Ett vetenskapligt grundat arbetssätt relaterar därmed till en process där elever ges möjlighet att lära sig använda faktakunskaper, färdigheter och förmågor för specifika syften som ska komma till uttryck inom gymnasiearbetet. Enligt Skolverket (2012) ska gymnasiearbetet utgå från examensmålen och hantera centrala kunskapsområden, relevanta för samhällsvetenskapsprogrammet. Det finns ingen särskild ämnesplan utan examensmålen styr gymnasiearbetets utformning och innehåll. För att ett gymnasiearbete ska bedömas som godkänt ska målen för gymnasiearbetet uppnås och målen för samhällsvetenskapsprogrammet beskrivs enligt följande:

Gymnasiearbetet ska visa att eleven är förbered för högskolestudier inom i första hand det samhällsvetenskapliga området. Det ska utföras på ett sådant sätt att eleven formulerar en frågeställning samt planerar, genomför och utvärderar ett större arbete som utgår från centrala kunskapsområden inom programmet. Gymnasiearbetet ska redovisas antingen i en skriftlig rapport, eller i relevanta fall i en medieproduktion eller på annat lämpligt sätt utifrån arbetets innehåll kompletterat med en kortare skriftlig redogörelse. Rapporten eller den skriftliga redogörelsen ska innehålla en kort sammanfattning på engelska. Eleven ska presentera och diskutera sitt arbete samt ge respons på andra gymnasiearbeten. (Skolverket, 2012, s. 15)

Vidare listar Skolverket (2012) fjorton punkter som är uppdelade i tre underrubriker *Fakta och förståelse*, *Färdigheter* samt *Värderingsförmåga och förhållningssätt*, vilka menas kan användas som stöd för att bedöma om eleven anses förberedd för högskolestudier inom det samhällsvetenskapliga området. För att tydliggöra vilka aspekter som uppmärksammas av Skolverket summeras dessa i tabell nedan.

Tabell 1. Bedömningsgrunder för gymnasiearbetet (Skolverket 2012, s. 16)

Fakta och förståelse	Färdigheter	Värderingsförmåga och förhållningssätt
<ul style="list-style-type: none"> relevanta kunskaper om det valda kunskapsområdet med utgångspunkt i den avgränsade frågeställningen, kunskaper om relevanta begrepp, teorier, modeller och metoder inom det valda kunskapsområdet, samt kunskaper om relevanta källor och om hur man bedömer deras relevans och trovärdighet. 	<ul style="list-style-type: none"> färdigheter i att avgränsa sin frågeställning, färdigheter i att använda relevanta begrepp, teorier, modeller och metoder för att hantera sin frågeställning, färdigheter i att använda lämplig teknik och metod för att söka information och samla in och bearbeta underlag, färdigheter i att presentera resultatet i en skriftlig rapport som uppfyller genrens grundläggande krav på språkriktighet och formell struktur, eller i relevanta fall i en medieproduktion eller på annat lämpligt sätt, färdigheter i att muntligt sammanfatta och presentera gymnasiearbetet på ett sätt som är anpassat till situationen och målgruppen, samt färdigheter i att kort sammanfatta resultatet skriftligt på engelska med ett ämnesadekvat språk. 	<ul style="list-style-type: none"> förmåga att ta initiativ och ansvar för att anpassa planering och arbetssätt efter de situationer och krav som uppstår under arbetet, förmåga att kritiskt värdera och förhålla sig självständigt till valda källor, förmåga att belysa frågeställningen ur olika perspektiv, förmåga att värdera och dra slutsatser om sina resultat utifrån val av metod och källor samt utifrån egna arbetsmetoder och egen arbetsinsats, samt förmåga att ge, beakta och värdera saklig respons.

Det är viktigt, menar Skolverket (2012, s. 4), att bedömning av gymnasiearbetet görs utifrån en gymnasial nivå och där kraven avseende vetenskaplighet inte likställs högskolans. Gradskillnaden är inte enkel att uttolka då Skolverkets (2012) informationstexter och bedömningsanvisningar om vad gymnasiearbetet innebär präglas av den högre utbildningens kravnivå för vad som karaktäriseras som vetenskapligt undersökande arbetssätt och akademiskt skrivande. Skolverkets bedömningsstöd i form av fjorton punkter (Skolverket, 2012, s. 16) skiljer sig inte markant från förväntade studieresultat som finns på uppsatser och examensarbeten inom högskoleutbildningar (jfr Högskoleförordningen 1993:100; Härnqvist, 1999; Forsberg & Lundgren, 2006; Råde, 2014). Lea och Street (1998) beskriver hur skrivande inom olika verksamheter, så kallade skrivpraktiker, många gånger influerar varandra. Gymnasieskolans skrivpraktiker formas till exempel av kunskapsynn, modeller och förebilder för vetenskapligt arbete och skrivande som finns vid högskola och universitet. I dagsläget saknas forskning om vad det är för högskoleförberedande kunskaper och färdigheter som utvecklas inom gymnasiearbetet när kraven på akademisering höjts. Behovet av forskning är uppenbar då det inom universitet och högskola framhålls att nyblivna studenter ofta har bristande förkunskaper i akademiskt skrivande (Jansen & van der Meer, 2012; Porter & Polikoff, 2012).

Mot bakgrund av detta vill vi därför undersöka vad för slags texter som utvecklas när elever får möjlighet till vetenskapligt grundat arbetssätt inom gymnasiearbetet och hur dessa texter kan förstås i relation till högskoleförberedelse. Syftet är att, utifrån analyser av ett urval av godkända gymnasiearbeten inom samhällsvetenskapsprogrammet, undersöka vilka representationer av vetenskapligt grundat arbetssätt som emfaseras i arbetena. Genom denna analys blir det möjligt att diskutera vad för slags skrivpraktik som utvecklas inom gymnasiearbetet.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH CENTRALA BEGREPP

I det här avsnittet kommer vi att presentera studiens teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp. Artikeln ansluter både till en forskningstradition inom New Literacy-studies (Lea & Stierer, 2000; Ivanič, 2004; Lea & Street, 2006; Barton, 2007; Beaufort, 2007; Cope & Kalantzis, 2009) och till designteoretiskt perspektiv (Kress, 2010; Selander & Kress, 2010) som erbjuder begrepp för analys av vilka representationer av vetenskapligt grundat arbetssätt som emfaseras i gymnasiearbetet.

Vetenskapligt grundat arbetssätt och skrivande som praktik

Inom New Literacy-studies (Lea & Street, 2006; Lillis & Scott, 2007) uppmärksammas aktiviteter som läsande och skrivande till sociala praktiker vilka ingår i och formas av kulturella sammanhang och kunskapsmässiga domäner. I studien utgår vi från att elevers vetenskapligt grundade arbetssätt och skrivande av gymnasiearbetet formas socialt inom gymnasieskolans olika skrivpraktiker (Street, 2003; Barton, 2007; Beaufort, 2007) vilka kan hantera kunskaper om vetenskaplighet och skrivande på olika sätt. Vi utgår från att elever insocialiseras (Blåsjö, 2004) i utbildningens ofta olika sätt att använda och skapa texter i olika sammanhang genom att ”delta i ämnesrelaterade kommunikativa praktiker på ett för verksamheten lämpligt sätt” (Aiery, 2013, s. 45). Det handlar inte bara om att lära sig läsa och skriva texter utan också om att lära sig tänka, samtala om texter och att handla på sätt som är förenliga med olika ämnesområdets vetenskapliga diskurser (Lea & Stierer, 2000; Ivanič, 2004; Lea & Street, 2006; Cope & Kalantzis, 2009).

Det kan ses som att vetenskapliga och ämnesrelaterade arbetssätt omgärdas av olika, mer eller mindre, avgränsade tankekollektiv (Fleck, 1991; Zandén, 2018) där aktörer som till exempel handledande lärare eller ämnesföreträdare värderar och förhandlar om kunskapsmässiga och skriftspråkliga värden inom skrivpraktiken. Både handledande lärare och elever kan, om än i olika grad av handlingsutrymme, forma och utveckla skrivandet inom skrivpraktiken över tid. Att lära sig hantera vetenskapligt grundade aktiviteter och att omsätta dem till skriven produkt brukar ofta beskrivas som akademiskt skrivande (Lea & Street, 1998; Ivanič, 2004). Ask (2007) menar att akademiskt skrivande utgör krav på ”språklig klarhet, vetenskaplig genomskinlighet, objektivitet, kritisk-analytisk kompetens, analys, akribi och anpassning till rådande skriftspråksnormer” (Ask, 2007, s. 16).

Det framgår i forskning att det inte finns ett enhetligt akademiskt och epistemiskt skrivande utan att det finns flera, eftersom skrivaktiviteter formas av vetenskapliga traditioner, ämnesdomäner och av olika användningsmöjligheter (Lea, 2004; Blåsjö, 2010; Strand, 2013). Vidare ska akademiskt skrivande inte ses som en typ av text utan mer som ett konglomerat av olika texttyper vilka är formade av intresse, epistemologi och till vad som erkänns inom den specifika praktiken (Ivanič, 1998, 2004; Lea & Street, 1998). Ett genremässigt skrivande kopplas ofta ihop med vissa sociala situationer och verksamheter, vilka bildar ramar för skrivandet. En specifik genre, som till exempel den akademiska eller den inom gymnasiearbetet, präglas ofta av idéer och normer för hur texter ska utformas, där vissa språkliga stildrag och texttyper av semantisk-funktionell uppbyggnad som till exempel berättande, beskrivande, argumenterande och utredande framställning karakteriserar texten i olika grad (Ledin, 2001, s. 11). En genre har ett visst syfte inom den specifika praktiken vilken också erbjuder regler för bedömning (Ledin, 2001, s. 12). Det som vanligen brukar anges som gångbar vetenskaplig genre enligt Rienecker och Jørgensen (2012, s. 24) är de akademiska

framställningssätten i form av karakteristiska texttyper eller språkhandlingar, som till exempel att referera, citera, definiera, beskriva, kritisera, analysera och diskutera, vilka i en koherent logik formar framställningen av undersökningen som genomförs.

Vidare inom New Literacy-studies (jfr Lea & Street, 1998) talas det om mångfalden inom akademiskt skrivande och om vad som erkänns inom olika vetenskapliga ämnens textkulturer. Inom olika vetenskapliga traditioner och ämnesdomäner (Macken-Horarik, Devereux, Trimmingham-Jack & Wilson, 2006; Blåsjö & Josephson, 2017) skapas diskurser som formar föreställningar om elevers skrivande och texters kvalitet (Ivanič, 2004). Diskurserna kan vara mer eller mindre styrande för utvecklingen av elevers skrivande, och beroende av vilka dimensioner som betonas och tillerkänns värde vid till exempel handledning eller vid bedömning påverkas skrivandet inom skrivpraktiken. Vetenskapliga texter har också olika syften, där en del har mer renodlade epistemiska syften för utveckling av ny kunskap medan andra har anspråk på att beskriva och betona värdet av vissa fenomen (Rienecker & Jørgensen, 2012, s. 57). Olika vetenskapstraditioner och ideal leder till olika skriv- och undersökningsprocesser vilket också påverkar förståelse för uppfattad kvalitet av skrivandet. För att bedöma kvalitet inom högre utbildning brukar uppsatser eller examensarbete granskas utifrån modeller och målrelaterade kriteriebeskrivningar inom olika ämnesdomäner. Härnqvist (1999) har granskat vetenskaplighet i uppsatser inom historia och nationalekonomi utifrån sex olika kvalitetsaspekter som ”forskningsanknytning, problemformulering, teoretisk medvetenhet, metod, genomförande och slutsatser samt språklig utformning och formalia” (Härnqvist, 1999, s. 44). Utifrån samma modell har Forsberg och Lundgren (2006) undersökt examensarbetens kvalitet inom lärarutbildning i jämförelse med uppsatser inom sjuksköterskeprogrammet, företagsekonomi och psykologi. Även Råde (2014) har använt samma kriterier när vetenskaplig kvalitet i yrkesorienterade examensarbeten inom lärarutbildningen har studerats. Granskningsmodeller som denna, med identifierade kvalitetsaspekter, får ofta utgöra karaktäristika för ett arbete inom en akademisk skriftspråksgenre vid bedömning av högskolors och universitets examensarbete eller självständiga arbeten (jfr Dysthe & Hertzberg, 2002; Ask, 2007; Nilsson, 2009). Vad som sedan inom andra skrivpraktiker, som till exempel inom gymnasiearbetet, uppfattas som vetenskaplighet och tillerkänns värde beror ofta på vilka ideal och praxis som finns inom det specifika utbildningsområdet (Beaufort, 2007).

Representationer av vetenskapligt grundat arbetssätt i elevers skrivande

Utöver ramen för New Literacy-forskningen tar studien sin teoretiska utgångspunkt i ett designteoretiskt perspektiv (Kress, 2010; Selander & Kress, 2010). Perspektivet utgår från antagandet om att kunskap om världen förstås genom dess uttrycksform, som till exempel genom visuella och verbala beskrivningar samt olika slags handlingar och interaktion. En annan central utgångspunkt är att eleven deltar och skapar mening genom olika aktiviteter inom ramen för institutionell gemenskap och praktik samt visar engagemang och förståelse för kunskap genom representationer.

Inom perspektivet (Selander & Kress, 2010) är begreppet *representation* centralt och används här i betydelsen av hur ett vetenskapligt grundat arbetssätt inom gymnasiearbetet gestaltas eller ”får en framträdelseform” (Selander, 2017, s. 37). I studien används begreppet *representation* som ett uttryck för hur elever ger vetenskapligt grundat arbetssätt, så som det stipuleras i Skolverkets fjorton punkter av kunskaper och färdigheter (Skolverket, 2012), en skriftspråklig form genom användning

av ord, bilder, tabeller eller grafer med mera. Representationer av vetenskapligt grundat arbetssätt skapas hela tiden i olika sociala sammanhang och genom att uppmärksamma hur elevernas erfarenheter representeras i en skriven produkt kan vi förstå vad som kan utgöra centrala aspekter inom den specifika skrivpraktiken.

Även begreppet *emfas* (jfr *salience*, van Leeuwen, 2005, s. 284) används som ett uttryck när vissa kvalitetsaspekter eller drag blir framträdande i kompositionen av gymnasiearbetet det vill säga "It creates difference between the elements of a composition in terms of the degree to which they attract the viewer's attention" (van Leeuwen, 2005, s. 284). *Emfas* hänger ihop med vilka representationer av kunskaper och färdigheter som kommer i förgrunden eller blir mer framträdande inom gymnasiearbetet (Bezemer & Kress, 2016). Ett ytterligare antagande är att de representationer som emfaseras i elevernas skrivande har prövats och fått sitt erkännande inom den specifika skrivpraktiken, eftersom det är inom den institutionella gemenskapen (Beaufort, 2007; Kress & Selander, 2012) som synsätt på vetenskapligt grundat arbetssätt och skrivande får sin legitimitet (van Leeuwen, 2008).

METOD OCH MATERIAL

Studien har en textanalytisk ansats (Selander & Danielsson, 2014) och bygger på material som samlades in vårterminen 2017. Det empiriska materialet utgörs av 54 godkända gymnasiearbeten inom Samhällsvetenskapsprogrammet från tre kommunala gymnasieskolor i storstockholmsområdet (18 gymnasiearbeten per skola). Gymnasieskolorna, som ligger i två olika kommuner i Stockholms län, varierar vad gäller antal elever i Samhällsvetenskapsprogrammets år tre (52–138 elever), andel elever med utländsk bakgrund (13–60 %), högutbildade föräldrar (43–85 %) samt antagningspoäng (180 och 292) (Gymnasieantagningen Stockholms län, 2015; Skolverket 2017). Gymnasiearbetena har handletts av tre till fyra lärare på varje skola. Inledningsvis intervjuades handledande lärare för bakgrundsinformation om skolornas organisering av handledning och om särskilda stödresurser för elevernas skrivande. Samtliga skolor erbjöd introduktionsföreläsningar och handledning vid tidsbestämda avstämningar samt skrivmallar för skrivandet. På en av skolorna godkändes totalt 18 arbeten varför övriga skolor ombads att välja ut samma antal arbeten. Urvalet gjordes slumpmässigt av respektive handledare, och urvalskriteriet var att samtliga arbeten skulle vara godkända.

Genomförande

Som ett första steg i genomförandet och för att bilda oss en uppfattning om vad elever förväntas visa upp i gymnasiearbetet för att bedömas som förberedda för högskolestudier, granskades de programspecifika examensmålen för samhällsvetenskapligt program och Skolverkets fjorton punkter som anges som bedömningsstöd (jfr Skolverket, 2012, s. 16). Vi noterade till exempel att Skolverkets ordval som "frågeställning", "begrepp", "teorier", "modeller", "metoder", "källor", " trovärdighet", "genre", "språkriktighet", "formell struktur", "självständighet", "perspektiv" (Skolverket, 2012, s. 16) avspeglade förväntningar på gymnasiearbetet. Vid sidan av denna granskning tog vi också del av skolornas skrivmallar för att få en uppfattning av vad för slags texter som skolorna förväntade sig av eleverna. Skolorna tillhandahöll skrivmallar som föreskrev ett abstract på engelska, en övergripande disposition enligt IMRoD-modellen (Introduktion, Metod, Resultat och Diskussion) och en referensförteckning. Den huvudrubrik som var gemensam för de tre skolorna var "Inledning". I denna del ingick syfte, avgränsning och metod. Underrubriker

varierade mellan "Metod, Avgränsning och Definitioner", "Metod, material och källkritik" eller "Metod och material". Huvudrubrik nummer två benämndes "Resultat" eller "Undersökning" och den tredje rubricerades som "Sammanfattning", "Slutsats", "Resultat och slutsats", "Diskussion och resultat", "Avslutning" eller "Diskussion/Analys". I skrivmallarna under respektive rubrik fanns en beskrivningstext som angav vad för slags innehåll som behövde utvecklas i arbetet. Samtliga skrivmallar uppmärksammade teori och forskning men inte som rubriker utan som angivna innehåll inom inledning och/eller metod. Majoriteten av gymnasiearbetena var skrivna enligt skrivmallarnas rekommendationer, men det förekom även andra rubriksättningar.

Som ett nästa steg i genomförandet konstruerade vi en granskningsmall för att kunna hantera textanalysen av gymnasiearbetena utifrån en gymnasial kravnivå. Utifrån Skolverkets fjorton punkter (förutom punkten "förmåga att ge, beakta och värdera saklig respons" då denna kvalitetsaspekt representeras vid oppositionsseminarier) och skrivmallars innehåll operationaliserades "vetenskapligt grundat arbetssätt" (Skolverket, 2012, 16) till kvalitetsbeskrivningar med sex övergripande rubriker: bakgrund och problem, teori och centrala begrepp, metod och material, resultat och analys, diskussion och slutsats, formalia och språklig utformning.

Analysmetod

För att besvara studiens syfte lästes först samtliga gymnasiearbetena i sin helhet igenom och granskades i relation till arbetenas övergripande struktur och tematiska orientering (Selander & Danielsson, 2014, s. 14) för att sedan analyseras till respektive rubrik i granskningsmodellen. I analysen användes begreppet *representation* (Selander & Kress, 2010, s. 37) för att belysa hur elevernas erfarenheter av det vetenskapligt grundade arbetssättet kom till uttryck i skrivandet av gymnasiearbetet. Begreppet användes för att beskriva hur elever valde att visa sitt engagemang för uppgiften och vilka kvalitetsbeskrivningar enligt studiens granskningsmall som blev mest framträdande och *emfaserades* (van Leeuwen, 2005, s. 284) i arbetets komposition. Det kom att handla om vad som ramades in och vilka erfarenheter som lyftes fram. I *bakgrund och problem* uppmärksammades hur ett undersökningsproblem var framskrivet och hur problemet var motiverat samt kommunicerat i ett syfte och frågeställning/ar. Syftets relevans för samhällsvetenskapen studerades samt hur syftet och frågeställning/ar ramades in och motiverades i relation till ämnesrelevanta källor. I *teori och centrala begrepp* studerades hur valet av ämnesadekvat litteratur beaktades i gymnasiearbetet. Som indikatorer för detta blev bland annat gymnasiearbetets redovisning av informationssökning och hantering av källkritik, till exempel om det fanns beskrivning av urvalskriterier och avgränsningar i relation till gymnasiearbetets syfte och frågeställning/ar, liksom om det fanns referenser (antal) till ämnesadekvat litteratur och forskning i form av vetenskapliga avhandlingar/artiklar eller studentuppsatser. Vidare studerades om forskning, teori/centrala begrepp presenterades och användes i gymnasiearbets resultat och diskussion. Inom *metod och material* uppmärksammades hur valda metoder hanterades avseende beskrivning av urval, datainsamling, bearbetning av data och tillförlitlighet. Vidare studerades om metodologiska val underbyggdes med relevant litteratur. I *resultat* och *analys* studerades hur resultatet systematiserades med hjälp av olika texttyper (till exempel genom berättande, beskrivande, argumenterande och utredande framställning) och hur frågeställningarna besvarades och kopplades till redovisade teoretiska utgångspunkter. I *diskussion och slutsats* beaktades hur slutsatser presenterades och diskuterades. I *formalia* och *språklig utformning* uppmärksammades sid- och ordantal, referenshantering, språklig och genremässig stringens i form av ordval, stavning,

grammatik, interpunktion och disposition enligt skrivmall samt abstract på engelska. Därefter sökte vi efter variationer av representationer av vetenskapligt grundat arbetssätt för att identifiera skillnader mellan arbetena. Till sist granskades studiens resultat i relation till att vara förberedd för högskolestudier. Det gjorde vi genom att jämföra studiens resultat med kvalitetsaspekter som anses centrala vid kvalitetsgranskning inom högre utbildning (Forsberg & Lundgren, 2006; Härnqvist, 1999; Råde, 2014). Detta gjordes för att upptäcka framträdande skillnader avseende gymnasial nivå och universitetsnivå, trots att möjligen annat föreskrivs inom styrdokument och skrivmallar, för att förstå vad för slags skrivpraktik som gymnasiearbetet utgör inom studiens kontext.

RESULTAT

Nedan presenteras representationer som emfaseras inom de sex olika kvalitetsbeskrivningarna utifrån granskningsmallen: bakgrund och problem, teori och centrala begrepp, metoder och material, resultat och analys, diskussion och slutsats, formalia och språklig utformning.

Representationer av bakgrund och problem

I gymnasiearbetenas inledningar beskrivs området för det valda ämnet och i texterna emfaseras ett stort intresse och starkt engagemang för aktuella samhällsproblem som till exempel kroppsideal, datorspelberoende, psykisk ohälsa, terrorism, nätmobbing med mera. Det görs med stöd av olika språkhandlingar som till exempel påståenden och argument som förekommer i aktuella debatter och media samt egna uppfattningar. De källor som refereras är till största delen internetbaserade så som hemsidor, dagstidningar eller nyhetsprogram och används för att styrka val/intresse för ämnet och visa aktualitet. I det engagemang för undersökningens problem som framträder är det tydligt att eleverna har egen kunskap och gör antaganden om ämnet. Denna kunskap visar sig dels genom beskrivningar av problemområdet, dels av att begrepp förklaras, ofta utan att referenser anges. Det visade engagemanget för stora samhällsfrågor leder till att formuleringar av syfte för gymnasiearbetena kan bli mycket omfattande till exempel:

Syftet är att jämföra hur sex- och samlevnadsundervisningen såg ut när den infördes respektive hur den ser ut idag samt att undersöka närmare hur sexualundervisningen påverkas och förändras av samhället vi lever i. (arb 38)

Denna uppsats syftar att undersöka hur Stockholmsbor förhåller sig till terrorism i sin vardag. Syftet är också att, genom en kvalitativ intervju, reda ut om eventuella beteendeförändringar är befogade i förhållande till den faktiska situationen. Vidare är även uppsatsen syfte att utifrån det samlade materialet analysera vilka konsekvenser människors beteende kopplat till terrorism kan få. (arb 22)

Som gymnasiearbete 38 visar är det tre stora områden som ska undersökas: hur sex- och samlevnadsundervisning såg ut när den infördes, hur den ser ut idag och slutligen hur den påverkas och förändras. I en del gymnasiearbeten förekommer det också att det finns flera syften och de blir därmed mycket långa. Arbete 22 innehåller till exempel tre syften, som alla rör ämnet, det vill säga terrorism. Syftena representeras av ett i inledningen visat intresse för ett avgränsat ämne, som sedan sväller i de fall fler syften tillkommer, även om de rör ämnet. Efter syftet följer i de flesta fall frågeställningar som många gånger är upprepningar av syftet, men då i form av en fråga, till exempel i arbete 22 där frågeställningen är: "Hur förhåller sig boende i Stockholm till de senaste årens ökade terrorism i Europa?". Ett syfte kan vara avgränsat, men i många gymnasiearbeten omfattar frågeställningarna mer än syftet och därmed vidgas anspråken för undersökningen. Flertalet

gymnasiearbeten innehåller en rubrik *Avgränsning* i anslutning till syfte och frågeställningar och texten visar vad som är i fokus för undersökningen, till exempel i arbete 2: "boende i Stockholm", arbete 38 "skillnaden mellan synen på homosexualitet och familjens betydelse och funktion i samhället". Sammanfattningsvis kan konstateras att samtliga gymnasiearbeten emfaseras problem som relaterar till samhällsvetenskap. Aktuella och nutidsenliga samhällsproblem representeras i en inledning och eleverna argumenterar starkt för sina åsikter och vill, beskrivet i syften och frågeställningar, genomföra omfattande studier vilket ytterligare visar deras starka engagemang för valt ämne. Gymnasiearbeten med tydliga problemformuleringar kopplar problemen till relevant ämnesadekvat litteratur. Det finns dock gymnasiearbeten med mindre tydliga problemformuleringar eller som har frågeställningar med alltför stora anspråk eller där problemformuleringar helt saknas. En större del av gymnasiearbetena, saknar helt referenser till forskningslitteratur i textavsnitt som relaterar till "Bakgrund och problem".

Representationer av teori och centrala begrepp

Utav de femtiofyra gymnasiearbetena är det nio som explicit presenterar en teori och i sexton gymnasiearbeten saknas representationer av teori och centrala begrepp. I gymnasiearbetena i stort görs ingen skillnad mellan vad som utgör allmän litteratur inom det valda kunskapsområdet, tidigare forskningsstudier, teori och perspektiv. Teorier eller teoretiska perspektiv som till exempel Foucaults maktteori, genusteori, Freuds jag-psykologiska teori namnges utan att teoretiska resonemang eller begrepp tillämpas i resultat för analys eller tolkning av data. Det förekommer gymnasiearbeten där begrepp/definitioner i varierande grad tas upp på nytt i resultatet. I övervägande del av gymnasiearbetena emfaseras dock begrepp i form av ordförklaringar eller till vardagliga termer och beskrivningar med stark anknytning till det undersökta till exempel: "Sam/sammare – elever som går på samhällsvetenskapsprogrammet" (arb 39): "Huligan – bov, ligist" (arb 8). I andra gymnasiearbeten presenteras begrepp av mer teoretisk art till exempel:

Könsroller: de förväntningar som finns på personens biologiska kön (manligt eller kvinnligt). (arb 26)

Dessa förklaringar visar att eleven/a undersökt ordets/ens betydelse men inte angett källa. Då det i texterna visas ett så starkt engagemang för nutida samhällsproblem och angelägna frågor är det detta som emfaseras i texterna. Sammanfattningsvis kan sägas att kunskap om teori representeras genom beskrivningar eller definitioner av vardagliga termer och begrepp. Den litteratur som används består mestadels av referat av olika typer av källtexter som till exempel Wikipedia, hem- och bloggsidor, artiklar från dagspress, policydokument och rapporter från myndigheter. Ett fåtal referenser till forskningslitteratur som vetenskapliga artiklar, doktorsavhandlingar eller studentuppsatser finns. I enstaka gymnasiearbeten beskrivs teorier och teoretiska begrepp men teorierna används inte explicit som utgångspunkter för analys och tolkning av empiri.

Representationer av metod och material

Metodkunskap representeras genom beskrivningar av vilken typ av undersökning som gjorts till exempel skrivbordsundersökning, litteraturstudier, intervjuer, enkäter, sökt på internet. Det finns exempel på gymnasiearbeten där olika typer av intervjuer namngetts som: kvalitativa intervjuer, djupintervjuer, två typer av intervjuer med mera. Likaså skrivs i vissa gymnasiearbeten att de använt komparativ analys, kvalitativa studier eller induktivt arbetssätt. Dock beskrivs inte vad de olika datainsamlingsmetoderna eller analyserna innebär. I de flesta arbetena lämnas etiska överväganden

därhän och både intervjupersoner, organisationer och skolor nämns vid namn. Tempusval varierar mellan preteritum och futurum, vilket kan innebära i det senare fallet att texten har skrivits innan materialet samlades in. Gemensamt för gymnasiearbetena är att innehållet emfaseras av subjektiva värderingar och påståenden, utifrån egna kriterier och utan källhänvisning. Till exempel "Pålitlig facklitteratur samt internetbaserade källor för att underbygga intervjumaterialets validens" (arb 40). Ett fåtal gymnasiearbeten hänvisar till metodlitteratur, men det saknas presentation av underbyggda resonemang om genomförande och bearbetning. Som tidigare påtalats är flertalet referenser internetbaserade och som det skrivs i metodavsnittet i ett gymnasiearbete: "Denna metod ska grundas på källor, framför allt nyhetskällor, på internet" (arb 22). I ett annat gymnasiearbete beskrivs att metod och material utgår från massmedias rapportering eftersom "...det är de enda möjligheterna att få information om ämnet" (arb 8). I ytterligare ett gymnasiearbete beskrivs metoden som att "jämföra USA och Sverige och därefter dra slutsatser efter egna åsikter" (arb 42). Det är tydligt att genomförandet, metoden, representeras av vad eleverna anser att de gjort/ska göra och det beskrivs med egna ord. Vid sökning av källor görs det via internet "eftersom det är enklare" (arb 10). I metodavsnittet emfaseras också problem med att hitta trovärdiga, eller hållbara, källor vilket avser att de inte finns tillgängliga via internet. Begreppet *trovärdighet* nämns i de flesta gymnasiearbeten och eleverna beskriver att de har varit noggranna vid urval av källor. Till exempel "känns mest rimlig" (arb 15), man drar "sannolika slutsatser" (arb 20) eller "personen gav gott intryck" (arb 20). Vid intervjuer nämns de flesta personerna vid både för- och efternamn och framställs som trovärdiga personer, speciellt om de är verksamma inom en organisation eller som lärare i skolan. I de gymnasiearbeten som använt sig av enkät beskrivs urval, som ofta namnges som grupper, till exempel elever i en viss skola eller en viss grupp på Facebook. Representationer av metodkunskap kan sammanfattas med att det handlar om vilka källor som använts mer än beskrivningar av metodologisk hantering och bearbetning. Det som emfaseras är argument för källor, och därmed arbetets trovärdighet.

Representationer av resultat och analys

Textavsnitt som relaterar till "Resultat och analys" omfattar ungefär hälften av den totala textmängden i gymnasiearbeten och huvuddelen av referenserna redovisas inom dessa avsnitt. Referenserna utgörs främst av elektroniska källor hämtade från media och hemsidor. I resultat representeras empiribeskrivningar från varierade underlag som till exempel texter från media, intervjuer, enkäter, statistiska underlag, experimentella studier och filmer. Resultatbeskrivningarna struktureras oftast genom tematiska kategoriseringar eller genom att gymnasiearbetenas frågeställningar används som rubriker. I de gymnasiearbeten som använder andras texter som empiri representeras resultaten i form av referat av fakta, som i varierande grad underbyggs med stöd av forskningskällor. Vid intervjustudier redovisas undersökningen genom att varva fri text och citat, till exempel:

Vid en fråga om hur prestationshets påverkar dem, svarade en elev "Jag påverkas av prestationshetsen. Jag blir stressad och det tar över vardagen, man är trött hela tiden, hinner kanske inte göra så mycket roliga grejer för att man ska plugga och göra bra ifrån sig." En annan intervjuad svarade "Jag påverkas väldigt negativt, jag försöker skärma av och inte bry mig men det är jättesvårt när skolan är allt man har gjort och allt man kan". (arb 42)

Vid enkätstudier redovisas oftast resultaten, både numerisk data och informanternas svar på öppna frågor, i löpande text. Gymnasiearbetets frågeställningar återkommer mestadels som identiska

frågor i enkäten. Enkäternas rådata redovisas till största delen i bilaga, där ett urval av variabeldata beaktas i resultatredovisningen. Variabeldata som till exempel kön och ålder förekommer i vissa fall i beskrivningar och/eller i analyser. Enkät svar kan också redovisas i tabellform med förklarande text. Vid media- och litteraturgenomgångar redovisas innehållet i källtexterna som resultat. I ett fåtal gymnasiearbeten varvas argument för sakförhållanden från olika källtexter och där det framgår vem som står för de olika påståendena eller argumenten. I gymnasiearbeten med täta referenshanteringar hänvisas källan efter nästintill varje sakargument och dessutom förekommer inslag av utsagor från intervjuer. I vissa gymnasiearbeten används centrala begrepp som till exempel ”könsroller”, ”stereotyper”, ”protagonistens position”, vilka tidigare har presenterats och definierats i ett bakgrundsavsnitt. Det finns också representationer av en författarröst skriven i jag-form och där markerade språkhandlingar som ”jag anser”, ”jag tycker” tydliggör subjektiva synpunkter och värderingar som nedanstående citat ger exempel på.

Jag anser dock att alla dessa anledningar till varför kvinnor inte når elitnivå, har sin grund i samhällets syn på kvinnor. När kvinnor måste sträva efter att nå upp till samhällets och omgivningens förväntningar, ger det mannen ett försprång. Det i sin tur, ger mannen en större chans att nå elitnivå. Mannen i samhället har nämligen inte samma krav på sig och kan t.ex. ostört vänta med familjeliv tills han är 40+. Det skulle däremot inte bli lika accepterat och ”tillåtet” för en kvinna att göra. Ridsportens kvinnor stoppas alltså av samhällets krav och press. (arb 28)

I ett fåtal gymnasiearbeten finns även bilder som illustrerar det som står i fokus till exempel teckningar av en hjärna där eleven med hjälp av bilden diskuterar sina resultat (arb 16) eller propagandabilder som presenteras och diskuteras i texten (arb 39). Ett annat exempel är bilder på Disneyfigurer där eleven diskuterar och jämför hur bilder av kvinnan framställs i film och media (arb 26). Sammanfattningsvis kan sägas att resultatavsnittet är den mest omfattande delen av gymnasiearbetet. Alla gymnasiearbeten representerar någon form av resultat och vissa även med teoretisk anknytning och analys. Resultatredovisningen varierar vad gäller systematik och egna värderingar. I flera gymnasiearbeten emfaseras personliga tolkningar av resultaten och det förekommer personliga generaliserande slutledningar.

Representationer av diskussion och slutsatser

I gymnasiearbetenas sista del förekommer representationer av sammanfattningar och diskussioner av resultat och slutsatser. Texterna innehåller vanligtvis inga referenser. Representationer av hur gymnasiearbetena avslutas finns, till exempel:

Med hjälp av undersökningen ska det nu i slutsatsen diskuteras huruvida hemlösheten förändrats mellan 2005 och 2011. (arb 32)

Gemensamt för den avslutande delen av gymnasiearbetet, oavsett vilken rubrik som anges, är att texten utgör en sammanfattning av undersökningens resultat utifrån egna slutsatser till exempel:

Sammanfattningsvis kan man konstatera att båda staterna använder sig av samma typ av censur men att Kina använder den på större skala vilket går att förklara med att de har gjort det sedan tidigt 50-tal. (arb 31)

Diskussionsavsnitten innehåller både nyanserade avgränsade diskussioner utifrån gymnasiearbetenas frågeställningar och mer vidlyftiga personliga diskussioner. Det förekommer också att olika perspektiv ställs mot varandra, till exempel moderaternas och socialdemokraternas inställning

till bostadssubventioner under 2002–2006 (arb 24). Konsekvenser av gjorda iakttagelser i studierna diskuteras utifrån olika typer av källor men också utifrån egna erfarenheter.

Killar skryter inte på samma sätt som tjejer kan göra över exempelvis kläder eller produkter, och detta utav min egen erfarenhet av hur tjejer funkade. (arb 4)

I arbeten som hanterar textanalyser representeras vanligtvis inte källorna som tidigare forskning vilket leder till att det inte blir någon diskussion mellan resultat och tidigare forskning utan egna personliga åsikter representeras som diskussion. Sammanfattningar av resultat i form av möjliga framtida scenarier förekommer samt nya frågor att undersöka. Vissa diskussioner relaterar också till upplevd samhällsnytta. Sammantaget kan sägas att gymnasiearbetet avslutas med en sammanfattning av resultat ofta med stöd av egna erfarenheter. Texterna emfaseras vanligtvis av slutsatser långt utanför arbetets syfte och frågeställningar där man visar sitt mycket starka personliga engagemang för valt ämne.

Representationer av formalia och språklig utformning

Gymnasiearbetena består av, som nämns ovan, texter som följer en skrivmall som innehåller huvudområden, underrubriker, referenslista och ett abstrakt på engelska. Texternas innehåll överensstämmer med rubrikerna. Gymnasiearbetenas omfång, textavsnitt och referenser varierar stort, se tabell 2.

Tabell 2. Gymnasiearbetenas textavsnitt, omfång och referenser.

54 gymnasiearbeten n = 54	Genomsnitt, antal	Lägst antal	Högst antal
Bakgrund och Problem	569 ord	50 ord	1502 ord
Teori och begrepp n = 9*	497 ord	28 ord	3062 ord
Metoder och material	523 ord	28 ord	3062 ord
Resultat och analys	2521 ord	413 ord	6407 ord
Diskussion	903 ord	250 ord	1836 ord
Gymnasiearbetenas omfattning	6096 ord	1423 ord	11661 ord
Referenser	17 st	4 st	68 st

* Endast nio gymnasiearbeten hanterar ”Teori och begrepp”

Referenser som emfaseras är nätbaserade källor med länkar till olika typer av media till exempel dagspress eller nyhetsprogram, uppslagsverk, Wikipedia, myndighetsrapporter, hemsidor och bloggar. Vetenskapliga artiklar och studentuppsatser utgör en mindre del (3 %) av gymnasiearbetenas totala referenser. Referenserna är till största delen konsekvent hanterade med redovisade länkar till elektroniska källor.

¹ Hansson, Mathilda och Håkansson, Catarina, *Man sprängde sig själv i Stockholm*, SvD, 11-12-2010 (01-22-2017) <http://www.svd.se/man-sprangde-sig-sjalv-i-stockholm> (arb 11)

Referenslistan struktureras oftast med rubriknamn för olika typer av källor som filmer, böcker, vetenskapliga uppsatser och artiklar från internet. Upptagna referenser i referenslistan förekommer inte alltid i löpande text. Överlag håller texterna en tillfredsställande språklig nivå avseende stavning, interpunktion och grammatik samt hantering av skrivmallens disposition men det förekommer givetvis brister och avvikelser. Texterna som helhet representeras av en personlig röst, då eleverna formulerar sig självständigt i relation till källor. Vid konstruktionen av intervju- och enkätfrågor har personliga uppfattningar ofta blivit synliggjorda tidigare i arbetet:

Som vegan tar du ståndpunktstagande [sic] som är etiskt, moraliskt och politiskt. (arb 19)

Sammanfattningsvis kan sägas att gymnasiearbetenas språkliga stil och formalia representeras av texter som följer en given skrivmall. Den språkliga stilen som emfaseras ger uttryck åt nyfikenhet och kreativitet då eleverna har valt ämnen som ligger nära egna intressen eller som kan ses som intressanta nutida samhällsfenomen. De referenser som gymnasiearbetena hänvisar till i sina undersökningar domineras av nätbaserade källor som media, hemsidor, myndighetsrapporter och uppslagsverk. Gymnasiearbetena sammanfattas i ett kort abstrakt på engelska, med varierande språklig kvalitet.

DISKUSSION

I den här avslutande delen ställer vi oss frågan hur gymnasiearbetena kan förstås som skrivpraktik och till högskoleförberedelse? Resultaten visar att gymnasiearbetena utgör en egen skrivpraktik (Beaufort, 2007; Lea & Stierer, 2000; Lea & Street, 2006) som inte lättvindigt går att jämföras med skrivpraktiker inom högre utbildning. En sådan jämförelse skulle heller inte göra gymnasiearbetena rättvisa. Representationer av akademiskt skrivande blir något annat inom gymnasiearbetet jämfört med texter som skrivs inom högre utbildning. Flertalet gymnasiearbeten visar dock på stort engagemang för valda kunskapsområden och problem. Gymnasiearbetena följer en disposition som liknar den inom universitet och högskola även om arbetena inte i innehållslig mening representerar vetenskaplig ämneskunskap (Blåsjö & Josephson, 2017) eller hanterar akademiskt vedertagna skrivkonventioner fullt ut (jfr Ask, 2007; Råde, 2014). De godkända arbetena visar att det räcker att socialiseras in i problemområdenas ofta skilda ämnesdiskurser och att i varierande grad emfaseras representationer av vetenskapligt hanterande och språkbruk. Skolverkets bedömningsstöd (Skolverket, 2012) och skolornas skrivmallar har säkerligen varit vägledande men inte avgörande för att bli godkänd inom gymnasiearbetet.

Vi vill särskilt uppmärksamma de förväntningar på gymnasiearbetet som finns formulerade av Skolverket (2012). Efter att ha analyserat 54 gymnasiearbeten i detalj vill vi börja med att väcka frågan om kraven som är framskrivna i Skolverkets informationsmaterial är skäligen? Går det ens att kräva kunskaper och färdigheter avseende till exempel teori och metod inom valt kunskapsområde när utbildningen inte explicit hanterar allt kunskapsinnehåll som beaktas i gymnasiearbetena? Att finna relevanta begrepp och teorier med förklaringsvärde för egna val av problem och kunskapsområde kan ses som utmaningar för såväl elever som handledande lärare. I Skolverkets informationsmaterial reserveras emellertid kraven genom att det framhålls att eleven ska genomföra ett arbete som är del av ”en vetenskapsliknande process” (Skolverket, 2012, s. 3). Arbetet kan alltså likna en vetenskaplig process och behöver därför inte fullt ut motsvara ett vetenskapligt arbetsätt. Vidare sägs samtidigt att gymnasiearbetet är ett självständigt arbete som ska drivas inom ramen för

ett vetenskapligt grundat arbetssätt och genom detta arbetssätt ska texten utvecklas till ett resultat som ska visa på kunskaper, färdigheter, värderingsförmåga och förhållningsätt inom de fjorton punkterna i nämnda områden (Skolverket, 2012, s. 15). Dessa områden menar vi är både i kvalitativ och kvantitativ mening omfattande och avspeglar högt ställda krav vilket får oss att fundera över om det ens är möjligt eller önskvärt att uppnå dessa. Majoriteten av de femtiofyra godkända gymnasiearbetena har ändå brister inom flera av dessa områden.

Enligt Skolverkets (2012) bedömningsstöd ska eleven visa kunskap om teori och kunna använda relevanta begrepp. Skolorna beaktar detta i sina skrivmallar och anger att någon form av teori eller tidigare forskning ska presenteras i gymnasiearbetena. I studien är det däremot bara ett fåtal gymnasiearbeten som visar på teoretisk kunskap. I dessa fall visas argument eller beskrivningar av teorier och teoretiska begrepp, men sällan används de som utgångspunkter för analys och tolkning av empiri. Det är just det som är en skillnad från universitetsnivån där kravet på teoretisk medvetenhet är centralt (jfr Härnqvist, 1999; Forsberg & Lundgren, 2006; Råde, 2014). Vidare är det ett fåtal gymnasiearbeten som har referenser till forskningslitteratur. Istället används främst internetbaserade källtexter i resultat och diskussion. Texterna byggs också upp av beskrivningar från divergerande källor vilket skapar en slags mosaik av litteraturgenomgångar. Det görs genom att källtexterna har bearbetats, om än i olika grad, till egna texter i gymnasiearbetet. Källtexternas ofta skilda karaktär presenteras dock ofta okritiskt utan att epistemologiska ställningstaganden beaktas, det vill säga att texterna inte uppmärksammar att det finns kunskapsmässigt olika positioner i åberopade källor inom området (jfr Ask, 2007). Att lära sig tänka kritiskt är ett centralt mål inte bara inom gymnasieskolan utan också inom högskolan (Högskolelagen, 1992, 1 kap 8§). Det kan ses som en god högskoleförberedelse att kunna göra relevanta avgränsningar och att kunna förstå och tänka kritiskt kring vad områdesrelevant litteratur kan bidra med till de egna frågeställningarna. I gymnasiearbetena är det ofta egna mål eller teser som drivs i litteraturgenomgångarna, och referat och källhänvisningar hanteras för att belysa eller legitimera egna påståenden eller ställningstaganden. Det kan jämföras med de krav som ställs ur ett akademiskt perspektiv på forskningsanknytning och att sätta arbetet i relation till ett vetenskapligt och ämnesrelevant sammanhang (jfr Härnqvist, 1999; Forsberg & Lundgren, 2006; Råde 2014).

En annan av Skolverkets anvisningar berör elevens förmåga att använda metod. Även gymnasiearbetenas rubriksättning som ”Metod och källkritik” antyder att eleverna behöver förhålla sig till dessa områden. Då metod är så knapphändigt beskrivet i alla gymnasiearbeten blir en fråga vilken vikt som läggs vid det i handledningen. Det är också i ytterst få gymnasiearbeten som metodlitteratur refereras vilket förklarar varför eleverna beskriver urval och metoder utifrån egna erfarenheter och vardagskunskaper. Krav på representation av metodkunskap finns tydligt både i skrivmallar och i bedömningsanvisningar från Skolverket. Insikter om metodkunskaper och färdigheter i genomförande och analys av data är också kvalitetsaspekter som accentueras på universitetsnivån (jfr Härnqvist, 1999; Forsberg & Lundgren, 2006; Råde, 2014). Representationer av källkritik förekommer i samtliga gymnasiearbeten och eleverna visar en medvetenhet kring betydelsen av att källor ska vara trovärdiga. Men en undersökning blir inte trovärdig bara för det skrivs om trovärdighet och källkritik. I gymnasiearbetena finns få representationer av vilka sökvägar eleverna har tagit för att finna vetenskapligt trovärdiga källor och om hur trovärdighet kan förstås ur ett vetenskapligt perspektiv. Att gymnasiearbetena i hög grad vilar på information hämtade från media, och olika hemsidor, och att dessa uppfattas som trovärdiga, utifrån en vardaglig argumentation, kan ses som gymnasiearbetenas största brist. Detta resultat är till viss del

problematiskt mot bakgrund av att informationssökning och källkritik utgör ett centralt innehåll i ämnet svenska redan på grundskolan (Skolverket, 2011b). Till sist är det huvudsakligen den skrivna texten som formar elevernas erfarenheter och sällan används andra teckensystem som visuella resurser (tabeller, grafer och bilder) för att representera innehåll i gymnasiearbetena.

Avslutningsvis går det att hävda att det är främst avsaknaden av representationer av kunskaper och färdigheter i relation till forskningsanknytning, teori och metod som ger uttryck för skillnader mellan gymnasienivå och universitetsnivå när det gäller vetenskaplighet och skrivande (jfr Härnquist, 1999; Forsberg & Lundgren, 2006; Råde, 2014). Detta resultat ger, om än utifrån ett begränsat material, insikt om vad de blivande studenterna har med sig för (för)kunskaper till universitet och högskola. Många universitet har redan idag uppmärksammat nyantagna studenters behov av att socialiseras in i det akademiska skrivandet och erbjuder därför preparandkurser i början av utbildningsprogram. I sådana kurser fokuseras akademisk litteracitet och frågor som berör vetenskap, kunskap och kritiskt tänkande. Förutom behovet att beakta dessa aspekter visar även vår studie behovet av teori- och metodkunskap i preparandkurser då representationer av teoretisk och metodologisk medvetenhet var mindre framträdande i majoriteten av gymnasiearbetena. Vi menar att gymnasiearbetet som skrivpraktik bör förstås som en pseudo-praktik för vetenskapligt grundade arbetsätt och där språkdräkten i gymnasiearbetena lånar vissa former för att organisera textinnehåll från akademiskt skrivande. Det blir en praktik i sin egen form, där gymnasiearbetena visar att uppgiften att genomföra ett gymnasiearbete det vill säga att planera, genomföra och utvärdera ett arbete som redovisas i en skriftlig rapport är gjord, men att texterna inte fullt ut i alla dess bemärkelser relaterar till ett vetenskapligt grundat arbetsätt och till ett skrivande inom akademisk skriftspråksgenre.

REFERENSER

- Ask, S. (2007) *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Doktorsavhandling. Växjö universitet, Institutionen för Humaniora.
- Aiery, J. (2013) *Disciplinary Literacy*. I E. Lundqvist, R. Säljö, & L. Östman (Red.), *Scientific Literacy. Teori och praktik*. (s. 41-58). Malmö: Gleerups.
- Barton, D. (2007) *Literacy, lives and learning*. London: Routledge.
- Beaufort, A. (2007) *College writing and beyond. A new framework for university writing instruction*. Logan, Utah: Utah State University Press.
- Bezemer, J. & Kress G. (2016) *Multimodality, learning and communication. A social semiotic frame*. New York: Routledge.
- Blåsjö, M. & Josephson, O. (2017) Möten i domäner: uppsatsarbete i styrda strukturer. I P.O. Erixon & O Josephson (Red.), *Kampen om texten. Examensarbete i lärarutbildningen*. (s. 127-152). Stockholm: Studentlitteratur.
- Blåsjö, M. (2010) *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt*. MINS 56. Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Blåsjö, M. (2004) *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Davis, M. (2013) Critical thinking and the disciplines reconsidered. *Higher Education Research and Development*, 32(4), 529–544.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2002) *Skriva för att läsa: skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Fleck, L. (1997) *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum: Inledning till lärande om tankestil och tankekollektiv*. Stockholm: Symposion.
- Forsberg, E. & Lundberg, U. P. (2006) *Examensarbetet inom den nya lärarutbildningen*. Högskoleverket, Rapport 2006:47.
- Gee, J.P. (2004) *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Gee, J.P. (2007) *What video games have to teach us about learning and literacy?* New York: Palgrave Macmillan.
- Gymnasieförordningen SFS 2010:2039. Utbildningsdepartementet.
- Gymnasieantagningen Stockholms län. (2015). Hämtad 2017-11-15 från <https://www.gyantagningen.se/antagningsstatistik/slutliga-antagningar/slutlig-antagning-2015.html>.
- Härnqvist, K. (1999) *En akademisk fråga: En ESO-rapport om ranking av C-uppsatser* (DS. 1999:65). Stockholm: Finansdepartementet.
- Högskoleförordningen 1993:100. Utbildningsdepartementet.
- Ivanič, R. (1998) *Writing and identity: the discursive construction of identity in academic writing*. Philadelphia, Pa: John Benjamins.
- Ivanič, R. (2004) Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.
- Kress, G. & Selander, S. (2012) Multimodal design, learning and cultures of recognition. *The Internet and Higher Education*, 15(4), 265–268.
- Lea, M. (2004) Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, 29(6), 739–756.
- Lea, M. & Stierer, B. (2000) *Students writing in higher education: new context*. London; Philadelphia PA: Society for Research into Higher Education: Open U.P.
- Lea, M. & Street, B. (1998) Student writing in higher education: An academic literacy approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–173

- Lea, M. & Street, B. (2006) The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 227–236.
- Ledin, P. (2001). *Genrebegreppet - en forskningsöversikt*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Lillis, T. & Scott, M. (2007) New direction in academic literacies. *Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 5–32.
- Macken-Horarik, M. Devereux, L. Trimmingham- Jack, C. & Wilson, K. (2006) Negotiating the territory of tertiary literacies: A case study of teacher education. *Linguistics and Education*, 17(3), 240–257.
- Nilsson, K-A. (2009) *Direkt kvalitetssäkring. Bedömning av utbildningens resultat och relevans*. Utvärderingsenheten, rapport 2009:255. Lunds universitet.
- Porter, A. & Polikoff, M. (2012) Measuring Academic Readiness for College. *Educational Policy*, vol. 26, nr 3.
- Proposition (2008) Regeringens proposition 2008/09:199 Högre krav och kvalitet i den nya Gymnasieskolan.
- Proposition (2009) Regeringens proposition 2009/10:165 Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet.
- Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. S. (2012) *Att skriva en bra uppsats*. Lund: Liber.
- Råde, A. (2014) Ett examensarbete för både yrkes och akademi – En utmaning för lärarutbildningen. *Högre utbildning*, 4(1), 19–43.
- Selander, S. & Kress, G. (2010) *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Selander, S. & Danielsson K. (2014) *Se texten. Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Malmö: Gleerups.
- Selander, S. (2017) *Didaktiken efter Vygotskij: Design för lärande*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2011a) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012) *Gymnasiearbete för högskoleförberedande examen. Gymnasiearbetet – en introduktionstext*. Hämtad 25 maj, 2018, från https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.207269!/Introduktionstext%20gymnasiearbetet%20h%C3%B6gskolef%C3%B6rberedande.pdf
- Skolverket (2017) *SIRIS. Kvalitet och resultat i skolan*. Hämtad 10 februari, 2018, från [http://siris.skolverket.se/siris/f?p=Siris:1:0\(2017-11-15\)](http://siris.skolverket.se/siris/f?p=Siris:1:0(2017-11-15))
- Skolverket (2018) *Forskningsbaserat arbetssätt, några nyckelbegrepp*. Hämtad 15 oktober, 2018, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskningsbaserat-arbetssatt/forskningsbaserat-arbetssatt-nagra-nyckelbegrepp>
- Street, B. (2003) What’s ”new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. I *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5(2), 77–91.
- Strand, H. (2013) Vetenskaplighet och anställningsbarhet. Om hur den akademiska skrivundervisningens paradox kan hanteras. *Sakprosa*, 5(2), 1–18.
- van Leeuwen, T. V. (2008) *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford: University Press.
- Zandén, O. (2018) Kritik av tydlighetsdoktrinen. I V. Lindberg, I Eriksson & A. Pettersson. (Red.) *Lärares bedömningsarbete. Förutsättningar, villkor, agens*. (s. 17–42). Stockholm: Natur & Kultur.

Vol 12, nr 2 2018

Utbildning & Lärande

Förberedd för högskolestudier? En studie av hur "vetenskapligt grundat arbetssätt" tar skriftspråklig form i svenska gymnasiearbeten inom samhällsvetenskapsprogrammet

Eva Svärden Åberg, Maria Calissendorff & Ylva Ståhle

Gör det någon skillnad? Universitetslärares erfarenheter av en verksamhetsintegrerad lärarutbildning

Jens Gardesten & Ulla-Karin Nordänger

Nordic research on boys' learning and school performance:
A systematic literature review

Ingela Åhslund

Bortom horisonten: Litteraturläsandets kroppsliga och bildande dimensioner

Djamila Fatheddine & Catarina Schmidt

Förändringsprocesser i förskola och skola belyst genom ett implementeringsperspektiv

Désirée von Ahlefeld Nisser & Maria Olsson