

Kan våra studenter svenska? – En undersökning av gymnasisters lösningar av det centrala/nationella provets skrivdel

Martin Malmström

There is a popular discourse in Sweden describing student writing as defective. Entering the discourse about the state and possible change of student writing, this paper analyses the writing part of the national test in Swedish for upper secondary school. Student texts from 1976, 1986, 1996, 2005, and 2012 are investigated both quantitatively and qualitatively. Drawing on Hultman and Westman (1977) for the quantitative analysis, the paper examines nominals (in particular, the use of nouns and pronouns), and correctness (distinguishing between different kinds of mistakes). The qualitative analysis pertains to the rhetoric competence in student essays. The results show that the student texts have become somewhat more informal, or speech-like, over the years. The study also indicates that the number of mistakes has increased slightly, especially the grave mistakes, which may make the texts difficult to comprehend. On the other hand, the rhetoric competence of today's students seems, comparatively, good. The popular discourse, then, is right in some respects, but the situation is more nuanced than the critics claim.

Keywords: correctness, national test, nominals, rhetoric competence, writing

Martin Malmström, fil dr i utbildningsvetenskap, Lunds universitet
martin.malmstrom@uvel.lu.se

Introduktion

Det började med en debattartikel, ett veritabelt nödrop där nio historiker la ut texten om hur illa det var beställt med studenters skrivande (Enefalk et al., 2013). Att studenterna inte hade någon kunskap om historia med sig från grundskolan och gymnasiet hade historikerna fått förlika sig med för länge sedan. Men nu gällde det ett så grundläggande redskap som språket, i synnerhet skrivandet. Artikeln, någorlunda sansad i tonen, fick närmast *viral* spridning. I den efterföljande debatten skruvades tonläget upp. Det talades om en näst intill illitterat generation och om de senaste årens *ras*. Det sorg-

liga tillståndet togs upp på nyhetsplats och i rekontextualiseringen från debatt till nyhet blev uttalandet snart till ovedersäglig sanning. Våra studenter kan inte svenska.

Några år senare gick ett par språkvetare från Lund ut i medierna med en artikel där liknande tankar om bristfälligt studentspråk framfördes. Denna gång baserades innehållet på en pilotstudie av nya humaniorastudenters skrivande (Santesson och Josefsson, 2017; Josefsson och Santesson, 2017). I studien är författarna noga med att påpeka att den inte handlar om huruvida studenter blivit bättre eller sämre. Men återigen tog debatten fart. Trots att studien knappast är generaliserbar sker något i den intertextuella kedjan och nya sanningar skapas. Pilotstudien diskuterades i ett stort antal tidningar och även i morgontve, trots att det inte alls rör sig om en vetenskapligt granskad artikel. En debattör använde pilotstudien som förevändning för att införa ett basår för lärarstudenter (Puskás, 2017), men som Bergman, Olsson Jers och Thurén (2017) påpekar är det faktiskt inte ens lärarstudenter som undersökts i studien.

Historikernas, och andra debattörers, utlåtanden har tjänat som inspiration till denna undersökning. Det påstås mycket om elevers och studenters språkbruk. Explicit eller implicit sker ibland en glidning och debattörer börjar jämföra med en oidentifierbar dåtid, utan att ha empiriska belägg för förändring över tid. Samma fenomen kan påträffas åtminstone från sjuttioalet och framåt (Malmström, 2017a). Det finns fog för att tala om en skrivkrisgenre med specifika karakteristika (Malmström, 2017b). Större undersökningar som granskar förändring över tid lyser emellertid i stort med sin frånvaro. Anledningen är möjligen att det är behäftat med vissa svårigheter att undersöka elevers och studenters skrivande över tid. Det största bekymret är nog att textuppgifters utformning också gärna förändras vilket innebär att jämförbarheten är begränsad (se nedan).

Ett exempel ska dock nämnas. Datologen Viggo Kann (2016, 2017) genomförde en kvantitativ studie av förstaårsstudenter på civilingenjörs- och kognitionsvetarkandidatprogrammet. Resultatet visade att det inte skett någon påtaglig förändring i antal stavfel och grammatiska fel mellan början av 2000-talet och 2016. Däremot har andelen ovanliga ord ökat något, vilket Kann tror kan tyda på att studenternas språkbehärskning snarare blivit något *bättre* än tidigare, det vill säga en diametralt motsatt bild än den som ofta framkommer i medierna.

Syfte och frågeställning

Syftet med den här artikeln är att undersöka hur gymnasieelevers skriftspråk har förändrats över tid. En skillnad från Kanns studie är att min undersökning är manuell medan Kann använder ett språkteknologiskt verktyg. Det betyder att min undersökning med nödvändighet måste vara mer begränsad. Men tillvägagångssättet medger djupare analys av specifika aspekter i ele-

vernas texter. Undersökningens resultat ger möjlighet att utifrån ett empiriskt material föra en någorlunda kvalificerad diskussion om huruvida bilden som målats upp i medierna är rättvisande eller ej.

Inspirerad av en undersökning av Hultman och Westman (1977) har jag valt att studera nationella prov (se också Tordebring, 2007; Hansen, 2016).¹ I Hultmans och Westmans studie präglas de uppsatser som fått högst betyg av en nominal, skriftspråklig stil. För att undersöka skriftspråkligheten utgår jag från följande fråga: Hur har användningen av substantiv och personliga pronomen förändrats? I debatten om bristande språk poängterar flera debattörer att studenternas skriftliga alster innehåller en mängd fel, något jag också vill undersöka: Har andelen fel i elevernas texter ökat och vilken typ av fel handlar det om?² Slutligen vill jag också undersöka elevernas förmåga att strukturer sina texter. Alltså: Hur har elevernas retoriska kompetens förändrats?

Metod och material

Jag redogör för en analys av centrala och nationella prov från år 1976, 1986, 1996, 2005 och 2012.³ De nationella proven skrivs under det sista gymnasieåret och kan därmed säga något om blivande studenters skrivförmåga. Texterna som studerats är skrivna av elever på studieförberedande linjer/program. Eleverna utgår från ett häfte där texter om ett specifikt ämne återfinns. De väljer *en* av ett antal uppgifter, vilka samtliga består i att skriva en sammanhängande text i vilken eleverna förväntas anknyta till ett par av häftets texter. Valet av år är slumpmässigt. Från början tänkte jag välja ett år per decennium, från sextioalet och framåt. För att minska antalet olika betygssystem valdes dock texter skrivna de allra senaste åren bort. Jag har också valt bort texter från sextioalet av samma skäl. Dessutom handlar Hultmans och Westmans (1977) stora undersökning om 1970 års centrala prov, en undersökning som kan utgöra en god utgångspunkt.

Min undersökning är till en viss del begränsad vad gäller vetenskaplig reliabilitet. Tio texter från varje år analyseras.⁴ För att kunna dra några gene-

¹ Tordebrings (2007) och Hansens (2016) undersökningar är studentuppsatser.

² Egentligen vore det kanske bättre att använda det mindre negativt laddade *normavvikelse*, men eftersom det snarare är *fel* som används i debatten håller jag fast vid det. Det använder också Hultman och Westman (1977).

³ Proven har hetat nationella prov sedan 1996. Tidigare kallades de centrala prov. En viktig skillnad är att eleverna sedan 1996 haft tillgång till texthäftet före provet och alltså på lektionstid kunnat arbeta igenom texterna innan provet skrivs. Det innebär också att tiden som står till förfogande vid provtillfället kunnat ägnas åt skrivande och inte åt läsning. En annan skillnad är att det sedan de nationella provens införande blivit mycket tydligare vilken genre det är som efterfrågas.

⁴ I en första omgång analyserade jag fem texter per år, men jag valde senare att utvidga undersökningen något varför ytterligare fem texter per år samlades in. Tyvärr

rella slutsatser skulle det krävas ett betydligt större underlag, men för att inte en enskild text ska ha för stor inverkan på resultatet räknar jag inte extremerna, det vill säga den text med mest och den med minst förekomster av vad som analyseras. Det innebär att åtta texter (sju för 2005 och 2012) tas med i beräkningen. Det finns också en del problem vad gäller validitet. Jag har valt texter som fått betyg tre/fyra eller VG. Det är vanskligt att jämföra texter som bedömts enligt olika betygssystem.⁵ Men för att åtminstone hjälpligt kunna jämföra texterna valdes fem texter som fått trea i betyg och fem som fått fyra från de år då det relativa betygssystemet gällde (1976 och 1986). Texterna som skrivits i det målrelaterade bokstavssystemet har alla bedömts som väl godkända.

Anledningen till valet av tre/fyra och VG är att jag velat undersöka texter där läraren tyckt att texten är någorlunda välskriven.⁶ Det kan nog också antas att en stor del av dessa elever så småningom ägnar sig åt högre studier. En avgränsning är att jag inte har gjort skillnad mellan pojkar och flickor. Det beror på att den aspekten inte varit viktig denna gång; i vulgärdebatten klumpas gärna flickor och pojkar ihop till ett kollektiv och blir ”studenterna” eller, än mer typifierande, ”studenten” i singular. Det kunde därför vara intressant att undersöka hur denna student presterar, oberoende av kön. Det skulle också vara intressant att jämföra texter som fått topp- eller bottenbetyg, men eftersom det handlar om en begränsad skara elever har jag ansett det vara mer intressant att undersöka det som senare kan komma att bli ”genomsnittsstudenten”.

Trots ovan beskrivna vetenskapliga betänkligheter kan undersökningen ändå fylla en viss funktion. Syftet är nämligen att undersöka *tendenser* som kan utgöra underlag till diskussion snarare än att söka strikt vetenskaplig evidens. Resultaten som presenteras bör följaktligen betraktas med ett visst mått av försiktighet. Men undersökningen kan förhoppningsvis bidra till en problematisering och nyansering av några förgivettaganden som florerar i den mediala debatten om skrivandet i skolor och högskolor eftersom den föranleds av en strävan att finna empiriska belägg för påståenden om elevers och studenters texter.

visade det sig att två texter som sändes till mig i den andra omgången redan ingått i den första omgångens texter. Av det skälet begränsas antalet analyserade texter till nio för åren 2005 och 2012.

⁵ Som exempel kan nämnas att 22 procent av eleverna 1986 belönades med betyg fyra för sina ansträngningar och 4 procent fick femma i betyg. År 2012 var andelen VG 40,1 procent och andelen MVG 12,9 procent. Det tycks alltså ha varit svårare att nå de högre betygen i mitten av åttioalet än tjugosex år senare. En ytterligare försvårande omständighet är att de tidigare betygen var relativa och de senare målorienterade.

⁶ I flera fall ställer jag mig emellertid frågande till betyget som utdelats. Flera uppsatser har fått högre betyg än vad jag ansett rimligt, men det finns också exempel på uppsatser där jag tyckt läraren varit väl snål i sin bedömning.

En viktig inspirationskälla är Hultman och Westman (1977) där språket i gymnasisters centrala prov i svenska från 1970 analyseras. Studien bygger på 151 gymnasistuppsatser vilka jämförs med ett vuxenmaterial, ”bruksprosan”, bestående av samhällsinformerande broschyrer, informerande tidningstexter, läroböcker för gymnasiet och debattböcker. Materialet är således omfattande. Orden, ordklasserna, syntaxen, grafiska förhållanden och felen undersöks ingående.

I min begränsade undersökning har jag valt att undersöka vissa av de aspekter som tas upp i Hultman och Westman (1977), särskilt sådana där jämförelsen visade stora skillnader mellan elevmaterialet och vuxenmaterialet och mellan dem som fått ett respektive fem i betyg (se mer nedan). Av praktiska skäl har jag dock endast uppehållit mig vid ett fåtal ordklasser och fel. Ordklasserna säger något om textens form, om den är nominal eller verbal, formell eller informell. Felen undersöks då de kan säga något om huruvida bilden av studenters bristfälliga skriftliga språk som en sentida företeelse har fog för sig. Det finns en hel del annat som skulle kunna tas upp. Andelen underordnade satser och nominalfrasernas uppbyggnad har till exempel att göra med textens komplexitet och koncentration. Det vore också intressant att studera textbindning över tid; kohesion säger något om textens flyt.

Utöver den kvantitativa undersökningen finns även en kvalitativ del där jag utgår från bedömningsanvisningar i senare års nationella prov.⁷ Vad som analyseras skulle kunna få beteckningen *retorisk kompetens*. Retorisk kompetens handlar här om att skriva i efterfrågad texttyp, kunna planera och organisera sin text och att anpassa den till en tänkt mottagare. Den retoriska kompetensen består således i att kunna skriva *målinriktat*, något som normalt skiljer erfarna skribenter från ovana (Bruer, 1994, s. 226).

Resultat

Resultatredovisningen inleds med en kvantitativ del med redogörelser för undersökningar av ordklasserna substantiv och pronomen samt en analys av språkriktighet i elevernas texter. Därefter följer en kvalitativ avdelning där elevernas retoriska kompetens diskuteras.

⁷ I bedömningsanvisningarna för VG på det nationella provet vårterminen 2006 finns följande formulering: ”Texten fungerar utan omfattande bearbetning i sitt sammanhang; den är uppbyggd med tanke på syfte, mottagare och situation. Efterfrågad texttyp är i stort sett riktigt uppfattad”. Detta preciseras sedan med hjälp av dessa underrubriker: innehåll och textanvändning, disposition och sammanhang, språk och stil.

Substantiv

Vilka ordklasser som används ger en fingervisning om hur skriftspråklig texten är. Talspråket kännetecknas av en stor andel verb, pronomen och adverb. Skriftspråket har däremot större andel substantiv, prepositioner och adjektiv (Hultman & Westman, 1977, s. 86). Elevernas substantivbruk studeras i detta avsnitt. Stort antal substantiv tyder på en nominal stil, vilken alltså kännetecknar skriftspråket. Lågt antal substantiv, den verbala stilen, är betecknande för talspråket. Den nominala stilen är mer koncentrerad och ofta mer nyansrik än den mer talspråkliga verbala stilen. Ett förbehåll är dock på sin plats. Hög andel substantiv innebär, vilket vi ska se exempel på, inte nödvändigtvis en mer infallsrik text. Substantiven behöver också vara varierade.

Till substantiven räknas här också egennamn. I varje text har jag analyserat substantivfrekvensen i hundra löpord ur brödtexten (det vill säga inte inledning eller avslutning).

Tabell 1 Andel substantiv (procent av löpord). Siffrorna inom parentes är extremerna vilka inte räknats.

År											Totalt
1976	(27)	26	23	23	19	21	21	20	(18)	22	21,9
1986	25	(16)	19	20	19	25	(31)	21	19	30	22,3
1996	20	22	17	13	18	20	17	21	(12)	(24)	18,5
2005	16	19	18	19	(20)	20	(7)	16	10		16,9
2012	18	22	24	19	(27)	23	19	21	(13)		20,9

Det är inte särskilt förvånande att andelen substantiv är störst 1976 och 1986. Det stämmer överens med min subjektiva bedömning att de senare texterna är mer talspråksnära. Resultatet kan jämföras med Hultmans och Westmans studie där andelen substantiv hos elever med betyg fyra är 22,28. Förklaringen är att stilen i elevernas texter från 1976 och 1986 är koncentrerad. För texterna från sjuttioalet är en annan bidragande orsak att större delen av texterna består av referat; därom tyder inte minst den relativt stora andelen egennamn. Det är alltså i realiteten vuxentexterna som eleverna utgått från som präglas av en nominal stil. En av texterna skiljer sig dock från de övriga. Texten med få substantiv består av färre referat och är utformad som ett brev från universum till världen. Flera av substantiven är dock sammansätt-

ningar. Enligt Hultman och Westman (1977, s. 115) är sammansättningsuppgift att ”uttrycka ett komplext begrepp med ett ord”.

1986 är det år då eleverna använder flest substantiv, detta trots att de texterna inte är referat i lika hög grad som 1976. Här kan elevernas egna åsikter skönjas. Några av skribenterna polemiserar mot innehållet i de texter de läst. Flera använder sammansatta substantiv, vilket innebär mer precision.

Att frekvensen sjunker tio år senare kan förklaras med att i fem av texterna som analyserats bestod uppgiften i att skriva ett talmanus. I ett tal kan man förvänta sig en mer verbal stil, mer lik talspråket. Övriga texter debatterar kroppsfixering och utseendekomplex, ett ämne som skribenterna haft många synpunkter om. Kanske kan talspråkligheten i de texterna förklaras med att skribenterna engagerat sig så i ämnet att de råkat glömma formella aspekter. Följande exempel kan illustrera fenomenet:

Reklamen är till för att påverka människors handlande, men inte tillför att påverka någon att självsvälta eller hetsäta. Du som sysslar med marknadsföring kan väl tänka en gång till när du utformar din reklamkampanj. Det bidrar faktiskt med stor hjälp. Snälla nån, alla måste väl förstå att pengar inte är lika viktigt som ett liv, eller rättare sagt massor av liv.

Något bekymrande är det dock att den låga andelen substantiv i ännu högre grad utmärker texterna från 2005. Kanske kan uppgiftens ämne, skönhetsideal, ha spelat roll. Ämnet är knappast, och var inte heller då, särskilt innovativt, utan snarare rätt uttjat. Det går att ana uppgiftsförfattarnas resonemang: ett ämne som berör och som eleverna tycker någonting om. Likheten med ämnet från 1996 är påfallande. Problemet är att eleverna tycker lite för mycket och glömmer att exemplifiera och använda textmaterialet. De flesta texter uppvisar samma mönster. Skribenterna upprörs över plastikkirurgins avarter och de rådande kroppsidealens storbystade tjejer och uppumpade killar men konstaterar att de själva däremot inte fallit offer för medias lockelser. Textmaterialet används sparsamt.

Inte heller 2012 års elever använder textmaterialet speciellt flitigt. I flera fall citeras någon text lite pliktskyldigt. Någon elev tar dock spjörn mot en citerad text för att stödja det egna resonemanget. Andelen substantiv är tämligen stor, vilket nog kan förklaras med att ämnet, monarkins vara eller icke vara, krävt en mer nominal stil. Det betyder emellertid, olyckligt nog, inte att texterna nödvändigtvis är perspektivrika. Substantivfrekvensen beror snarare på upprepning än koncentration. I en av de undersökta texterna utgör någon av varianterna *monarki/monark* sju av de nitton registrerade substantiven, vilket kan illustrera skribentens svårighet att variera uttrycket. Upprepningarna gör texterna oekonomiska och hackiga, det vill säga motsatsen till vad

ett varierat substantivbruk skulle kunna åstadkomma i en text. ”En president blir president på grund av [sic] sin kompetens”, heter det i en text.

Det är alltså inte entydigt positivt med många substantiv i en text. Det krävs också variation. Eleverna behöver göras uppmärksamma på skillnaden mellan nominal och verbal stil. De behöver träna på att skriva koncentrerat, precist och målade, något som kan fås till stånd med hjälp av en nominal stil.⁸

Pronomen

Personliga pronomen används oftare i talspråk än i skriftspråk. I Hultmans och Westmans (1977, s. 138) studie konstateras att flitigt användande av personbetecknande pronomen är förknippat med lägre betyg. Författarna förvånas något över användandet av det ”egocentriska” *jag*. I språksociologiska teorier har bruket av ”egocentriskt” *jag* setts som ett övre medelklassdrag. Författarna förväntar sig således att pojkar med betyg fem ska använda det mest, men det visar sig inte alls stämma i deras undersökning. Det är emellertid föga förvånande; ett alltför flitigt bruk av *jag* torde kunna innebära att skribenten inte lyckats lyfta blicken. Men det spelar stor roll vilken typ av text det rör sig om. I min undersökning visar det sig att förekomsten av det egocentriska *jag* tenderar att öka.

Tabell 2 Förekomst av personligt pronomen första person

År											Snitt
1976	(0)	1	0	0	8	7	(14)	0	0	5	2,6
1986	11	13	4	(2)	(31)	11	7	5	7	2	7,5
1996	4	(15)	2	6	8	3	(1)	3	11	7	5,5
2005	(1)	2	10	5	10	5	4	(22)	6		6
2012	16	5	7	8	(2)	2	(22)	18	18		10,6

⁸ Någon rynkar möjligen på ögonbrynen åt uppmaningen att använda en nominal stil. Gör man sig inte till förespråkare för en byråkratisk kanslistil, där ”substantivsjuka” är ett utmärkande drag? Nej, substantivsjuka handlar om att ersätta väl fungerande verb med konstruktionen tomt verb + substantiv (se Hultman & Westman, 1977, s. 96ff för ett utförligt resonemang). Den nominala stil jag här efterfrågar handlar i stället om substantiv som preciserar och koncentrerar och alltså gör texten mer innehållsrik.

Att *jag* inte förekommer speciellt frekvent i texterna från 1976 beror på att uppgiftens syfte är att redogöra för olika skribenters syn på framtiden. Gymnasisttexterna består, som nämnts tidigare, till största delen av referat (och i viss mån citat). Att elevernas egna ståndpunkter knappast syns kan ha att göra med det jämförelsevis besvärliga innehållet i texterna de är satta att kommentera. Gymnasisterna, med sin ringa livserfarenhet, kan rimligen inte tillföra så mycket i debatten om huruvida vi går en ljus eller mörk framtid till mötes. Men också instruktionen spelar roll. Det är i första hand referaten uppgiftsförfattarna är ute efter och först i andra hand elevernas egna tankar.⁹

1986 är ämnet Sverigebilder, något skribenterna är mycket mer benägna att delge sina åsikter och tankar om. Flera av texterna i häftet är polemiska till sin karaktär och några torgför tämligen extrema tankar, vilka självfallet inbjuder till diskussion. Så skriver Jan Myrdal en djupt pessimistisk text om tillståndet i Sverige medan Monica Boëthius lovprisar den svenska modellen. Eleverna uppmanas i uppgifterna att ta ställning till och bemöta synpunkterna. Ibland sker det dock aningen forcerat. I en av häftets texter beskriver en invandrare sin syn på Sverige och svenskarna. Här råder tur och ordning, konstaterar han. En gymnasist refererar till artikeln och lägger till: ”Jag tycker man ska ha tur och ordning i allting. Jag vet själv så arg man blir, om någon försöker tränga sig före”.¹⁰ Här kan knappast jag-bruket betraktas som en insiktsfull fördjupning av det tidigare sagda. Jag-användningen ökar kraftigt jämfört med tio år tidigare. Anledningen är förmodligen att eleverna tydligare ska ta ställning. Den av eleverna med flest antal *jag* (31) har satt sig före att skriva det som i uppgiftsformuleringen kallas ”ett eldande tal”. Men det eldiga talet blev snarast en berättande text i första person där talet är på den metadiegetiska nivån (Genette, 1980, s. 231) i narrativet, alltså en text på lägre nivå än ramberättelsen. Att elever lägger in narrativa inslag även i diskursiva texter har också Nyström (2000) noterat i

⁹ I kursplanen för svenska i Lgy 70 ges referatskrivning och annan färdighetsträning stor vikt. Det är därför rimligt att inriktningen ska sätta avtryck också i de centrala proven.

¹⁰ Sedan förlorar sig eleven i en klagovisa över invandrare som kommer hit och stjälar. ”De borde kastas ut härifrån”, konstaterar hon föga salongsfärdigt. Så skulle en elev av i dag nog inte uttrycka sig, vilket föranleder följande (goffmanska) reflektion: Antingen har skolan lyckats i sitt uppsåt att fostra goda demokratiska medborgare; resultat från den senaste ICCS-undersökningen (Skolverket, 2017a) kan implicera att skolan faktiskt lyckats i detta avseende. Eller också spelar dagens gymnasister rollen av humanistisk vidsynt elev bättre. I dag finns ju dessutom ett antal digitala fora till hands för den som vill spy galla över diverse företeelser i samhället.

sin undersökning av gymnasisters skrivande.¹¹ Kanske kan det bero på vana från tidigare stadier att skriva berättande texter.

I texterna från 1996, där en av uppgifterna alltså bestod i att skriva ett tal, får det sägas vara naturligt att skribenten utgår från sig själv. Det ligger i det övertygande talets natur. Det gör eleverna emellertid också i den andra uppgiften där kroppsideal ska debatteras. Även i texterna från 2005 och 2012 utgår skribenterna från sig själva. Lite förenklat återfinns följande mönster: I texterna från 1976 förlitar sig eleverna blint på häftets texter och diskuterar troskyldigt innehållet utan att varken kommentera eller ifrågasätta. Tio år senare utgår eleverna fortfarande från innehållet i texthäftet, men vågar dessutom såväl diskutera som sätta sig upp mot åsikterna som läggs i dagen. Därefter har texthäftets betydelse decimerats till förmån för allmänt tyckande där jaget står i centrum. Innehållet i texthäftet tjänar endast som "bevis" för de egna åsikterna.

Det är frestande att anlägga en sociologisk förklaringsgrund. På sjuttiotalet stod auktoritetstron fortfarande stark i det svenska skolväsendet, även om samhället i övrigt i viss mån radikaliserats; skolan är en trögrörlig institution. På åttiotalet ser vi tecken på en individualiseringens gryning i nyliberal tappning. Från ett kollektivistiskt välfärdssamhälle till en tid av avregleringar, till en alltmer globaliserad kapitalism. Valfrihet är honnörsordet. Satsa på dig själv. Innehållet i texterna speglar emellertid knappast den nya tidens credo att skapa sig själv. Någon skribent betraktar förvisso den förmenta svenskhetens "lagomhet", med ett skolsystem där alla ska få samma chans, med avsmak, men i de flesta texterna kan snarare en tämligen traditionell tilltro till den svenska modellen och ett reservationslöst hyllande av den svenska naturen skönjas. I texterna från de senaste åren har individualismen upphöjts till statsreligion. Alla har rätt till och förväntas ha en egen åsikt om allsköns samhälleliga företeelser, en åsikt som må vara hur ogrundad som helst. Efter att ha citerat ur en av häftets texter konstaterar en elev från 2012 att hon "anser att han har fel", utan att förklara varför. Det viktiga är att tycka. I det moderna samhället där arbetarna skilts från produktionsmedlen tvingas vi förlita oss på diverse experter och auktoriteter av olika slag (Beck, 2000). Men i dag kan vem som helst, inte minst genom medias försorg, upplýftas till experttyckare. Alla förväntas ha en åsikt och den som skriker högst når genom bruset. Kanske går det att ana, med Bauman (2002), att bakom denna mask av självsäkerhet döljer sig en stor osäkerhet som grundas i en ångslan över att välja rätt. Eleverna kan på så vis ses som offer för tidsandan.

¹¹ Den diskursiva texttypen beskrivs av Svensson (1995, s. 163) som "resonerande och analyserande texter som ger en sammanhängande bild av någon del av verkligheten". De har också sanningsanspråk.

Även om resonemanget ovan är tillspetsat finns anledning att begrunda hur de nationella provlösningarna i någon mån tjänar som tecken i tiden. Utan att vara alltför konservativ och bakåtsträvande kan man tycka att skolan borde fungera som motvikt mot trender och tendenser i tiden. Den senaste läroplansreformens framhävande av entreprenörskap riskerar att ytterligare befästa bilden av en generation som ser sig själv som alltings mittpunkt (se till exempel Hansson, 2011). I de senaste ämnesplanerna för svenska lyfts det argumenterande skrivandet fram (Skolverket, 2011). Det är förstås viktigt att i ett demokratiskt samhälle kunna göra sin röst hörd i annan form än tidningarnas kommentarsfält, men nog så viktigt är väl att formen fylls av ett relevant och genomtänkt innehåll där idéer ställs emot varandra.

Tabell 3 Förekomst av man (du)

År											Snitt
1976	1	2	2	1	2	5	2	(7)	2	(0)	2,1
1986	4	9	2	(13)	10	(0)	1	5	4	5	5
1996	2	(1)	3	1	3	13	8	13	(26)	16	7,4
2005	12	(8)	8	(21)	13	14	9	14	21		13
2012	1	10	(0)	2	(19)	4	4	2	5		4

Hultman och Westman (1977) visar att det personbetecknande pronomen som i allra högst grad förknippas med låga betyg är det indefinita *man*. Av den anledningen kan det vara av intresse att undersöka frekvensen av *man* (och det personliga pronomenet *du* använt i indefinit betydelse, det vill säga på samma sätt som *man*).¹² Att *man* knappt förekommer 1976 beror på de många referaten; i stället för det vaga pronomenet *man* använder skribenterna referatmarkörer. De hänvisar till någon av skribenterna i häftet i stället för det diffusa *man* som skulle kunna vara alla och envar. Mest förekommer pronomenet 2005, vilket stämmer överens med diskussionen om skönhetsideal ovan; det är ett ämne som skribenterna har åsikter om, vilket innebär att de knappt hämtar stoff från texthäftet. Om de gjort det skulle förmodligen

¹² I texter från de allra senaste åren skulle förmodligen också exempel på indefinit *en* kunna påträffas, men det bruket hade inte alls slagit igenom i texterna från 2012 (och självfallet inte heller tidigare).

bruket av det oprecisa *man* minskat, till förmån för en större andel referatmarkörer. År 2012 sjunker bruket av *man*, men i stället tilltar användningen av *jag* (se ovan).

En jämförelse med Hultmans och Westmans resultat är svår, eftersom de räknat med alla indefinita pronomen. Andelen indefinita pronomen (till vilka räknas ord som *man*, *ingen*, *någon* och så vidare) för texter som fått betyg fyra är 2,66 procent i deras undersökning. I min undersökning var andelen av enbart pronomenet *man* 2 procent år 2005, vilket alltså bör betraktas som ett högt värde. Det verkar som om det oprecisa pronomenet *man* ökar i takt med att engagemanget höjs. När det handlar om ett för skribenterna välkänt ämne tenderar de att göra fler generella utsagor. ”Man måste ju försöka göra allt för att fler ska slippa de här hemska sjukdomarna”, skriver en elev. När det handlar om ett mer obekant ämne, såsom statsskicket monarki, är formuleringarna försiktigare, vilket innebär att bruket av personliga pronomen i första person ökar: ”Jag personligen kan tycka att monarkin fungerar som en gigantisk PR-kampanj för landet i fråga”.¹³

Språkriktighet

I stället för att med ljus och lykta leta efter minsta språkfel i elevernas uppsatser är det väl mer relevant att söka efter antingen det som är bra eller ta fasta på mer genomgripande svårigheter, det vill säga problem på textens *globala* nivå. Redan 1981 skriver Williams: “[I]f we read any text the way we read freshman essays, we will find many of the errors we routinely expect to find and therefore do find” (p. 159). Det gäller nog i ännu högre grad i dag, då korrekturläsarskrået decimerats betänkligt. Men som jämförelse finns ändå fog för en dylik undersökning; det blir dessutom möjligt att studera vilken typ av fel eleverna oftast gör. Därtill är bristande språkriktighet något av det första det klankas ner på när en degenererad generations svaga språk ska beskrivas.

I Hultman och Westman har fyrona fel på lite drygt två av hundra ord. Resultaten från den här undersökningen redovisas nedan.

Tabell 4 Antal fel/100 ord

År	Antal fel
1976	2,1

¹³ Notera att påståendet modaliseras dubbelt, både med hjälp av adverbet *personligen* och hjälpverbet *kan*, vilket tar udden av det sagda.

1986	1,8
1996	2,9
2005	3,1
2012	3,1

Vi ser alltså att antalet fel eleverna gör har ökat. Resultatet från de två senaste proven, 3,1 båda gångerna, motsvarar ungefär det värde som uppmättes för teorierna i Hultmans och Westmans undersökning. Med tanke på svårigheten att jämföra olika betygssystem är det alltså vanskligt att dra några klara slutsatser. Konstateras kan dock att den allra största ökningen skett mellan 1986 och 1996, då olika betygssystem var i bruk.

Hultmans och Westmans (1977, s. 229) undersökning är föredömligt replikerbar. Jag har valt att följa deras indelning i feltyper, eftersom det kan vara intressant att jämföra mina resultat med deras. Jag har, liksom de, valt att felmarkera vad som traditionellt brukar betraktas som språkfel. Felen har delats in i följande grupper: interpunktionsfel, ordfel, grammatiska fel, ordvalsfel, fraseologiska fel, semantiska fel, stilfel, styckeindelning och funktionella fel. Till interpunktionsfelen räknas felaktiga skiljetecken, till exempel kommatecken inför att-sats och satsradningar (som ju lika gärna skulle kunna betraktas som grammatiskt fel). Ordfel handlar om stavfel och slarvfel (till exempel att glömma ett ord eller att upprepa ett ord flera gånger). Grammatiska fel är en heterogen grupp. Vanligast är felaktig meningsbyggnad (till exempel fristående bisatser där det är tydligt att det inte handlar om ett retoriskt grepp) och felaktiga böjningar (*Är monarkin urmjölkat?*). Ordvalsfel innebär att skribenten använder ett ord fel, det vill säga har missuppfattat ordets innebörd. Vid fraseologiska fel använder skribenten idiomatiska fraser på felaktigt sätt (*både de gamla som de moderna texterna*). Hit hör också felaktigt prepositionsbruk. När en tankegång är mer än lovligt dunkel har vi att göra med ett semantiskt fel. Stilfel handlar om uppenbara brott mot språkets etikettsregler. Ofta handlar det om att skribenten tillåtit sig ett alltför informellt språk. Det skulle gå att anklaga många av skribenterna för denna typ av fel, men här handlar det om uppenbara avvikelser (till exempel när en elev använder &-tecken). Felaktig styckeindelning (tas inte upp i Hultmans och Westmans studie) handlar oftast om att skribenten glömt att göra indrag (hybridstycken). I de flesta fall kan strukturen alltså ändå vara genomtänkt. Vissa blandar dock hybridstycken med blankrad, vilket tyder på viss osäkerhet. Någon skribent byter stycke efter i stort sett varje mening. Funktionella fel, slutligen, är att använda källmaterialet på ett felaktigt sätt, till exempel genom att citera fel. Det skulle ta alltför mycket tid i anspråk att

detaljgranska elevers användning av texthäftet; därför är det endast flagranta exempel på vårdslöshet gentemot källorna som räknas som fel.

Tabell 5 Feltyper och antal¹⁴

Feltyper	1976	1986	1996	2005•	2012•
Interpunktionsfel	37	25	30	30	44
Ord	16	10	34	30	48
Grammatik	9	13	32	34	42
Ordval	8	2	8	11	15
Fraseologi	6	7	10	6	11
Semantik	3	9	9	6	15
Stil	1	10	13	18	7
Styckeindelning	14	26	27	12	3
Funktion	2	2	1	3	1
Summa	96	104	164	150	186

• Baseras på sju texter i stället för åtta.

År 1976 och 1986 har eleverna inte speciellt många fel. Det ringa antalet fel 1976 kan i viss mån förklaras med att texterna i genomsnitt är kortare än de senare, men det är tydligt att färre elever gör många fel. 1976 års elever gör jämförelsevis många interpunktionsfel. Närmare studium ger vid handen att det främst handlar om ett alltför frikostigt bruk av kommatecken. Tio år senare har hälften av eleverna påtagliga problem med att markera nytt stycke. Styckeindelningen är ett bekymmer för några av eleverna även 1996. Här kan vi också notera att antalet grammatiska fel och ordfel ökar kraftigt. Kanske kan de mindre precisa kursplanerna i Lpf 94 ha bidragit till mindre fokus på språkriktighet. Eleverna från 2005 har i stort en liknande felfördelning som eleverna från 1996. Att det sammanlagda antalet fel är mindre beror dels på att beräkningen bygger på sju texter, dels på att texterna är något kortare än 1996. Det är fortsatt en del problem med grammatiken och även ordfel och interpunktionsfel förekommer flitigt. De grammatiska felen

¹⁴ Också i denna beräkning har jag undvikit de texter med störst och minst antal fel. Noteras bör att underlaget för 2005 och 2012 är sju texter (av ovan redovisade skäl), medan det för övriga år är åtta.

är av mångahanda slag, men påpekas kan att meningsbyggnaden är något osäker för flera elever. Det finns en del stavningsproblem, men en ansevärd andel av ordfelen handlar om att skribenten glömt något ord; flera texter känns aningen slarvigt skrivna. De flesta stilfelen kan hänföras till en flicka som envisas med att använda &-tecken i stället för *och*. Styckeindelningen är något säkrare än tidigare. Det är en trend som håller i sig. 2012 års elever verkar vara tämligen säkra på när det bör vara nytt stycke och hur det markeras grafiskt. Däremot gör de många andra typer av fel. De många ordfelen beror i stor utsträckning på slarvig stavning (*Jag har refererar...*).¹⁵ Det verkar som om flera elever inte tagit sig tid att läsa igenom vad de faktiskt har skrivit. De många interpunktionsfelen beror i stor utsträckning på satsradningar; det finns således en stor osäkerhet om när punkt bör sättas.¹⁶ Vidare görs en hel del grammatiska misstag. Ofta handlar det om bristande kongruens, som i följande fall av felaktigt genus: *[D]et säger sig själv*. Hos flera av skribenterna finns en svårighet att hitta det rätta uttrycket. En av eleverna skriver att ”den som är bäst lämpad för statschef ska vara det, man ska inte få bli det på grund av ärftlighet”. Begreppet som söks bör rimligen vara *arv*. Stilen är verbal, vilket ger ett talspråkligt intryck. Föga förvånande är uppsatserna betydligt längre än tidigare.¹⁷

Ibland brukar lärare skilja mellan störande och förstörande fel. Störande fel kan vara till exempel de flesta stavfel, felaktiga skiljetecken och bristande kongruens. Förstörande fel är av annan dignitet; de gör texten svårläslig. Exempel kan vara felaktig användning av begrepp, meningsbyggnadsfel som gör texten svår att läsa och tankeoreda, det vill säga semantiska fel. Dessvärre kan vi skönja en illavarslande tendens. I de senaste nationella proven har de förstörande felen ökat väsentligt. Den typen av fel gjordes inte så ofta tidigare. Det är problematiskt om eleverna inte kan göra sig förstådda. Här följer ett exempel som kan illustrera denna svårighet:

Eftersom att kungafamiljen har så mycket media uppmärksamhet så hörs deras åsikter, även om de inte får uttala sig politiskt så kan monarken inte straffas för brott, vilket gör det poänglöst att ens ha lagen som mot att han inte får tala om politiska frågor.¹⁸

¹⁵ Detta skulle lika gärna kunna kallas för ett grammatiskt fel, men det verkar rimligare att tro att felet i det här fallet beror på slarv än bristande grammatisk kompetens.

¹⁶ Det är inte alldeles självklart att satsradningar alltid bör betraktas som fel, men det är en sådan företeelse som ofta får den nitiska svenskläraren att ta till rödpennan så därför har jag valt att räkna även dem.

¹⁷ 2012 var den genomsnittliga längden 858 ord, vilket är mer än hundra ord mer per uppsats än vid något av de andra åren.

¹⁸ Det bör sägas att jag egentligen starkt ogillar den här typen av exempel på felaktigheter som ofta återfinns i texter om bristande språk (och där läsaren inte får reda

Det är oroväckande att de semantiska felen ökar. Ett annat bekymmer är att ordkunskapen brister. Detta kan ses i ljuset av de internationella undersökningar, t.ex. PISA (Skolverket, 2010) och PIRLS (Skolverket, 2007), där en tillbakagång i elevernas läsförmåga konstaterats.¹⁹ Det kan också ställas mot läsvaneundersökningar som visar att bokläsandet hos barn och unga minskar (se till exempel Johnsson Smaragdis och Jönsson, 2006, s. 525). Men det verkar som om eleverna också behöver läsa mer bruksprosa i skolan, dels för att eleverna ska lära sig att hålla sig på rätt stilnivå, dels för att öka deras ordförråd. Svensson varnar redan 1988 för ett minskat läsande. ”För den som uteslutande utnyttjar muntliga budskap för produktion och perception reduceras behovet av pregnans. Betydelseglidningar och felaktig terminologi uppfattas som mindre allvarliga i tal än i skrift: man förstår ju som regel ungefär vad talaren menar” (171).²⁰ Kanske kan minskad läsning (av bearbetade texter) i någon mån tjäna som förklaring till att längden ökar i texterna från 2012 och att texterna också blir mer verbala. Muntliga budskap (och talspråkliga texter) präglas snarare av redundans än pregnans.

Retorisk kompetens

Uppgiften som de flesta texterna från 1976 behandlar består i att redogöra för vad ett antal forskare tror om jordens framtid. Instruktionen är knapphändig: ”Redovisa översiktligt de åsikter om framtiden som kommer till uttryck”. Det står eleverna fritt att välja genre, även om några exempel ges. Förmodligen är bristen på konkretion i uppgiften en orsak till att texterna i det närmaste enbart består av referat och citat. Flera av skribenterna har dock ett kort inledande stycke, någon gång endast en mening, där ämnet presenteras. Så följer referaten och i bästa fall en kort avslutning. Överskriften lyder: ”Mot en ljus eller mörk framtid”. Skrivuppgiften har av eleverna tolkats som att visa att man kan referera till andra texter; vad som bedöms torde således vara hur väl eleverna visar sig besitta konsten att återge andras tankar. Den konstruerade ”texttypen” är tämligen instrumentell och återfinns knappast utanför skolans sfär, även om referat ofta ingår i texter av diskursiv karaktär (jämför Berge, 1988). Av det skälet kan senare tiders prov betraktas som

på kontexten). Till mitt försvar får anföras att mitt syfte inte är alarmistiskt. Exemplet visar definitivt inte hur eleven i gemen skriver. Syftet är i det här fallet i stället att illustrera semantiska fel som kan göra texter svårläsliga.

¹⁹ Det är däremot glädjande att de senaste PIRLS-resultaten var goda för de svenska eleverna (Skolverket, 2017b).

²⁰ Nuförtiden handlar det nog inte så mycket om endast muntliga budskap utan om vilken typ av skrift eleverna möter, men Svenssons resonemang håller fortfarande eftersom språket i åtminstone vissa sociala medier är av talspråkliknande karaktär. Och man kan fundera på vad det innebär för elevers syn på vikten av ett korrekt språk att flera tidningars korrekturläsare rationaliserats bort.

svårare; de kräver mer planering, inte minst med tanke på att skribenterna ska vända sig till en fiktiv mottagare, en påhittad läsare som är en annan än den de normalt skriver för: läraren. Eleverna från 1976, däremot, skriver för just läraren. Med det sagt vill jag ändå framhålla att flera av texterna är påfallande välformulerade. En av eleverna excellerar i variation av referatmarkörer: *anser, konstaterar, förutsäger, fantiserar, tror, hävdar, spår, protesterar, påpekar, menar, förklarar, fortsätter, instämmer, berättar*. Med tanke på att texten i så hög grad består av referat ger variationen liv i framställningen. Det är också imponerande hur väl flera av eleverna lyckas ställa de olika forskarnas utsagor mot varandra. En elev tycker sig ha kunnat urskilja sju olika frågeställningar som sedan betas av en i taget, ett tämligen avancerat företag. Eleverna är uppenbarligen bekväma med att läsa och förstå längre texter. Genomsnittslängden för texterna är den kortaste av de undersökta åren, 559 ord, men ändå lyckas skribenterna säga mycket vilket alltså vittnar om koncentration.

Även 1986 års elever har förmågan att läsa svårare texter och referera till innehållet. I mitt material finns fyra olika uppgifter representerade. Det gemensamma för tre av dem är att eleverna, baserat på texthäftet, ska presentera några skribenters syn på Sverige. Det handlar alltså om att delge och ta ställning till det typiskt svenska. I den fjärde uppgiften ska eleverna, med inspiration från Olle Montanus, skriva "ett eldande tal" om den svenska nationen. I instruktionerna till de olika uppgifterna framgår tydligt att elevens egna åsikter och tankar ska synliggöras. Men eftersom varken kontext eller mottagare presenteras riskerar det att bli en skolintern uppgift där eleven skriver enkom för läraren. Så tolkar jag en av lösningarna där flickan beskriver några aspekter på Sverige ur en invandrades perspektiv. Precis som instruktionen föreskriver kommenterar hon och kompletterar med egna erfarenheter, men eftersom hon gör det efter varje exempel blir uppsatsen ensidig, närmast formelartad. Även en av pojkarna löser uppgiften instrumentellt. Han refererar och citerar förvisso förtjänstfullt (och liknar på så vis sina tio år äldre kamrater) men de egna tankarna får samsas i ett kortfattat avslutande stycke. Inte heller den flicka som väver in det eldiga talet i ett narrativ kan väl sägas ha lyckats lista ut vare sig texttyp eller mottagare. Som kontrast kan nämnas den flicka som i resonerande ton tar sig an utmaningen att beskriva det typiskt svenska; i stället för att fullständigt förlita sig på häftets texter utgår hon från sig själv och väver föredömligt in andras tankar, även om hon mot slutet tappar tråden något och börjar propagera för Sverige som land. Hon lyckas också fånga tidsandan och manar till försiktighet: "Egoismen är ett otäckt drag som har börjat bli alltmer utbrett i vårt samhälle. Man skall 'satsa på sig själv', ha 'valfrihet' och allt vad man nu hör talas om."

Den ena av uppgifterna från 1996 är, till skillnad mot de tidigare årens centrala prov, tydlig, både vad gäller texttyp och mottagare. Eleverna ska

skriva manus till ett tal som ska hållas på en temadag om våld. Åhörarna torde således vara andra elever, lärare och möjligen annan personal på skolan. Någon av eleverna har också låtit föräldrar vara del av publiken, vilket väl inte är helt orimligt. Eleverna uppmanas att propagera för bildandet av en förening som arbetar mot våld. De ska föreslå vad föreningen ska göra och hur den ska arbeta. I uppgiften ingår också att beskriva ett exempel från texthäftet på en sådan förening. Slutligen får eleverna reda på att talet ska engagera. Alla skribenter har lyckats väl med texttypen. De använder hela sitt retoriska register: retoriska frågor, upprepningar, allitterationer, metaforer, liknelser och så vidare. Det är också tydligt att målgruppen framträder i klart ljus. Skribenterna vänder sig direkt till publiken. En av skribenterna är dock väl dramatisk i sin patosladdade text där den kommande föreningen liknas vid en sten som ska sätta sjön i gungning. Det är väl tveksamt om en månghövudad gymnasistskara skulle låta ett sådant känsloutspel passera okommenterat. I övrigt befinner sig skribenterna på rätt stilnivå. Att eleverna från 1996 som valt denna uppgift är de som lyckats bäst med att anpassa sina texter till mottagaren och att de visar prov på relativt god genremedvetenhet kan bero på att uppgiften och instruktionen också är den tydligaste av de undersökta. Därmed inte sagt att texterna i sig alltid är så spännande. Förutom nyss nämnda poet *in spe* är texterna till förvillelse lika och elevernas ansträngningar till trots är det tveksamt om deras tal verkligen skulle elda massorna. Den andra uppgiften från 1996 handlar om kroppsfixering och utseendeideal för ungdomar. Den tydliga uppgiften består i att skriva en debattartikel. Trots det har flera elever svårt att hitta rätt ton. Många av texterna är pratiga och uppvisar bristande struktur. Innehållet är tämligen förutsägbart.

Eleverna från 2005 får i uppdrag att skriva en artikel om skönhetsideal i dag. Texttypen är, till skillnad från 1996, något vag – en artikel kan utformas på flera olika sätt – men i instruktionen uppmanas eleverna att (med hjälp av texthäftet) presentera hur människor i dag ändrar utseende, att diskutera orsaker och att ta ställning. Märkligt nog saknas den obligatoriska presentationen med hänvisningar till texthäftet i tre av texterna. Endast ett par av eleverna gör någorlunda ingående redogörelser för någon av inspirationstexterna. I övrigt är det elevernas iakttagelser av samtiden som utgör stommen i texterna. ”Det blir ju knappast roligt om alla människor är lika till utseendet”, skriver en elev och efter att ha klagat över hur människor köper sig nya ansikten avslutar hon med att ”[d]et kan räcka med att sminka upp sig och köpa lite nya kläder”. Inte någon av eleverna gör någon djupare samhällsanalys, men en sådan avancerad operation kanske man å andra sidan inte heller ska förvänta sig av en gymnasist på VG-nivå. Innehållet är tämligen magert i flera av texterna. Som tidigare nämnts verkar eleverna ha litat för mycket på sin egen kunskap om ämnet i stället för att tillgodogöra sig och använda häftets inspirationstexter i någon högre grad. Kanske kan den något

otydliga texttypen i någon mån ha ställt till det för dem. Inte heller mottagaren framträder i särskilt klar gestalt. "Tidningen på din ort" kan betyda olika saker. Däremot är eleverna diskussionslystna och alla tar verkligen ställning, vilket de också uppmanas till i uppgiftsformuleringen.

I 2012 års prov ska eleverna skriva ett debattinlägg om Sverige som monarki. De uppmanas att ta ställning, argumentera och att utveckla argumentationen med hjälp av texthäftet. Den fiktiva situation som målas upp är att radioprogrammet *Tendens* ber gymnasieelever att skriva debattinlägg som ska publiceras på programmets webbsida. De flesta av eleverna visar god genremedvetenhet, vilket man också kan förvänta sig då de belönats med VG i betyg. Så gott som samtliga använder för texttypen karakteristiska drag, såsom retoriska frågor. Det finns också ett uttryckligt ställningstagande. Flera av texterna är tydligt disponerade. Det verkar som om alla tränat på att skriva debattinlägg. Det typiska mönster för debattartikel som skolan gärna lär ut är påtagligt: inledning där tesen tydliggörs, ett antal argument, något motargument, sammanfattning. Endast en av eleverna misslyckas såtillvida att han gör ett antal utvecklingar vilka gör texten något spretig. Det är också den klart längsta av alla texterna i mitt material med sina 1210 ord. Däremot är det svårare att svara på hur väl skribenterna lyckas med att anpassa texten till mottagaren. Någon av eleverna är väl informell i sitt språk och skriver till exempel att ingen skulle tycka att det var "okej" för en statsminister att inte kunna bli ersatt men för statschefsposten "så är det lugnt". Om det handlar om bristande känsla för grad av formalitet eller missförstånd av mottagare är oklart. Förmodligen handlar det om det förra, men det skulle lika väl kunna vara det senare; att radioprogrammet *Tendens* sänds i P1 och väl knappast har gymnasister som huvudmålgrupp är svårt att veta för eleverna. Men sammanfattningsvis kan ändå konstateras att eleverna på det hela taget lyckas förhållandevis väl med att planera sina texter och att anpassa dem till de tänkta mottagarna. Det verkar finnas en del retorisk kompetens. Det stora problemet för 2012 års elever handlar i stället om språkriktighet och ordkunskap (se ovan).

Resultatet av undersökningen av retorisk kompetens föranleder följande reflektion: Ju större vaghet i uppgiftsformuleringen desto större risk för en instrumentell lösning. Om syftet i stället är att få att eleverna ska skriva kreativt och levande behöver de redskap för att planera och organisera texten. I den kunskapen ligger också genremedvetenhet.

En notering är att skribenterna för att skapa bilder hos läsarna gärna hemfaller åt berättande i stället för att illustrera med hjälp av metaforer. I en tidningsintervju förklarar skrivforskaren Ask att berättande är den textaktivitet eleverna är mest vana vid från sin skoltid (Widell, 2013; se också Nyström, 2000). En flicka från 2012 målar upp en bild av en liten flicka som av sin mamma tvingas ut till en parad eftersom hon råkar vara kronprinsessa och mamman drottning. Och flickan som bara vill sitta på sitt rum och lägga

pussel. Är det verkligen rätt? undrar skribenten retoriskt. Men den här typen av Scheherazade-berättelser är inget nytt fenomen. Minns flickan från 1986 som skapade ett narrativ av uppgiften att skriva ett eldigt tal. En elev från 1996 infogar en berättelse i sitt tal om att vägra våld. Det handlar om Pelle som har rasistiska kamrater och deras bravader en lördagskväll då det blir bråk med ett gäng invandrarkillar. Skribenten förlorar sig så i fiktionen att hen närmast anklagar åskådarna för att inte ha talat med Pelle om alkoholens skadeverkningar och för att ha låtit ”sin 13-årige son åka buss ensam mitt i natten, dessutom berusad”. Narrativ av detta slag kan förvisso vädja till läsarens patos, men det finns betydligt mer effektiva sätt att skapa bilder hos läsaren. En välfunnen metafor kan koncentrera texten i stället för att göra den mer verbal (berättande texter är i regel verbrika).

Det är för övrigt få som tar ut svängarna och vågar experimentera med sitt språk med hjälp av metaforer, varierad meningsbyggnad och olika skilletecken. Det kan bero på tidsbrist, men förmodligen också på att det handlar om en seriöst syftande skoluppgift. En pojke från 1996 års prov utgör ett uppfriskande undantag. Hans talmanus avslutas med en poetisk uppmaning: ”Låt våra svallvågor dränka våldets stränder”. Textens bildspråk är aningen drastiskt, men det är åtminstone ett försök att ge lite färg och liv. I övrigt är det få texter som utmanar stilistiskt. Uppsatserna från 1970 beskrivs som en ”grå, trögflytande och halvljummen välling som knappast retar aptiten” (Hultman & Westman, 1977 s. 253), en uppfattning som har visst fog för sig även om senare tiders uppsatser. Om det beror på oförmåga eller den konstruerade skrivsituationen – eleverna ska på fem timmar få ur sig en färdig produkt som ska uppfylla ett antal kriterier – kan vi inte veta. Det ligger dock nära till hands att anta att skrivsituationen bidrar till en instrumentell lösning där innehållet premieras på bekostnad av formen. Det finns inte riktigt tid att väga varje ord på guldväg. I friare texttyper skulle stilen möjligen vara mer utvecklad.

Diskussion

I detta avsnitt börjar jag med att diskutera de nationella provens skrivdel och problematiserar undersökningens empiriska material något. Artikeln avslutas med ett resonemang om den populära diskursen om skrivande och några tankar framåt.

De nationella provens skrivdel

Att läsa gamla centrala och nationella prov är en intressant och tankeväckande upplevelse. Det är att göra en tidsresa. Inte minst får man en bild av ett svunnet Sverige. Men läsningen av proven innebär inte bara en nostalgisk tripp. Den leder också till reflektioner om skrivuppgifters art. Det finns en

hel del problem förknippade med denna typ av salsprov. Något av dem har berörts ovan. Tanken är att proven ska visa hur väl eleven behärskar skrivande. Men det är svårt att få provsituationen att bli någorlunda autentisk. De centrala proven var otydliga beträffande texttyp och mottagare. I de nationella proven skapas däremot en fiktiv situation där eleven förväntas vända sig till en tänkt mottagare. Men säg den elev som inte genomsådar situationen; läsaren är läraren och, i bästa fall, en medbedömare. De nationella proven leder till en skrivandets paradox. Å ena sidan förväntas eleverna delta i spelet fullt ut och apostrofera en fiktiv läsarskara. Å andra sidan vet eleven att skrivandets verkliga syfte är att ge läraren bedömningsunderlag och har väl, får man förmoda, på tre år lyckats klura ut ungefär vad läraren förväntar sig. Hur man än vänder och vrider på det blir skrivandet instrumentellt; det blir vad Berge (1988) kallar en strategisk handling där eleven gör vad som förväntas, men inte mer. Provet skrivs dessutom på tid. Numera har eleverna dock chansen att läsa igenom texthäftet innan det är dags att skriva, men situationen är ändå ovan för många elever som under resten av gymnasietiden fått skriva uppgifter hemma. Kognitiv skrivforskning har visat att det som skiljer erfarna skribenter från noviser är förmågan att planera, organisera och sätta upp mål (till exempel att anpassa texten till mottagarna) för skrivandet. Dessutom har skrivforskarna insett kontextens betydelse (se till exempel Flower & Hayes, 1981).

Det finns också risk att de nationella proven, som numera tar lång tid att såväl förbereda som genomföra, styr undervisningen i ohälsosamt hög grad (se till exempel Andersson Varga, 2014). Denna undersökning visar att elevernas lösningar av de nationella proven lämnar en del i övrigt att önska; även om det är en konstruerad situation kan det antas att deras texter ändå säger något om dem som skribenter. Det verkar tydligt att mer tid och kraft bör läggas på undervisning om skrivande och skrivande av genomtänkta uppgifter och mindre på mätning. Tid för reflektion saknas möjligen i ett stofftyngt svenskämne, men kan inte nog understrykas.

Proven säger också något om rådande rättningstraditioner. Många av proven har marginalkommentarer från rättande lärare. Flera gånger har jag haft svårt att förstå vad som ansetts vara felaktigt och inte någon gång handlar kommentarerna om textens förtjänster utan i stället om dess brister, ofta med hjälp av mer eller mindre vedertagna förkortningar. Den iakttagelsen gjorde även Hultman och Westman, men intressant nog verkar (o)skicket bestå (se till exempel Kronholm-Cederberg, 2009; Parmenius Swärd, 2008). Det är dessvärre också troligt att flera av eleverna möter denna typ av kommentarer på sina skriftliga alster även i högskolans texter (Blückert, 2010). Denna rättningstradition, som har långa anor, kan leda till ängsliga skribenter; skolans skrivande blir ett spel som går ut på att anpassa sig till rådande normer (Parmenius Swärd, 2008). En from förhoppning är att det stora in-

tresset för formativ bedömning ska kunna ge bättre, mer framåtsyftande lärarkommentarer (se till exempel Hattie och Timperley, 2008).

Stämmer den populära diskursen?

Undersökningen visar att det finns en del svårigheter med elevernas skrivande. Somt beror förmodligen på de märkliga hybridtexttyperna ”centralt prov” och ”nationellt prov”, men det är en alltför bristfällig förklaring. De som i den mediala debatten gett luft åt sitt missnöje och sin oro över sina studenters skrivande griper nog inte helt ur luften. De har rätt i att det finns en del problem. Men för att vara krass kan man hävda att det inte är någon nyhet; det har funnits problem långt tidigare också (Kann, 2016; Tordebring, 2007; Hansen, 2016), men möjligen av något annat slag. Hultman och Westman ondgör sig exempelvis över att de elevtexter från 1970 de undersöker är färglösa och tråkiga.

I min undersökning har dagens elever något bättre retorisk kompetens än gårdagens. Det kan till viss del förklaras med tydligare instruktioner, men elevernas genrekompeters verkar vara tämligen god, åtminstone när det gäller tydliga texttyper, såsom debattinlägg och tal. Eleverna disponerar också sina uppsatser väl. Bekymmersamt är i stället att elevernas formella språkbehandling blivit något sämre. Att de i runda slängar gör ett mer fel per hundra ord än under sjuttio- och åttio-talet är inte så mycket att hetsa upp sig över. Detta resultat är i linje med Kanns resultat (2016). I en av de korpusar som undersöktes i den studien förekom något fler fel hos dagens studenter (i den andra korpusen var det ingen skillnad). Det stämmer också överens med Tordebrings (2006) resultat. I hennes studie av standard-, centrala och nationella prov mellan 1985 och 2005 och 2006 rapporterades en försämring i gymnasisternas skrivförmåga (medan niondeklassarnas skrivförmåga snarare förbättrats, ett resultat som också stämmer överens med Hansens).

Men eleverna i min undersökning gör fler förstörande fel (till skillnad från i Tordebrings (2006, 59f) studie där ordfel och särskrivning ökat mest) och ordkunskapen är på sina håll oroväckande bristfällig. Det är också illavarslande att det verkar finnas svårigheter att läsa texter och att referera till dem.²¹ Försämringen har dock, till skillnad från vad flera av debattörerna hävdar, inte skett de allra senaste åren utan vi kan notera en stadig tillbakagång. Det är i och för sig nog så problematiskt, men det *ras* som flera debattörer menar ska ha skett de allra senaste åren verkar vara diskursivt konstruerat. Den största förändringen har inträffat långt tidigare, mellan åttio- och

²¹ Kanske indikerar de senaste PIRLS-resultaten, där Sveriges elever presterade väl, att satsningar på läsning och arbete med lässtrategier börjar bära frukt, något som kan inverka positivt på framtida gymnasisters skrivande (Skolverket, 2017b).

nittioalet. Det har troligen något att göra med otydliga kursplaner. Men det är oklart huruvida styrdokumentet verkligen *styr* undervisningen. Kursplanerna ger uttryck för idéer. Hur det ser ut i praktiken är svårare att göra reda för. Det kan också konstateras att början av nittioalet är en av de reformtätaste perioderna i den svenska skolans historia. Det är emellertid svårt, möjligen omöjligt, att undersöka vilken effekt de enskilda reformerna haft. Men kanske kan den ökade konkurrensen mellan skolor ha inneburit mer självständigt arbete och alltför generös betygssättning, vilket i så fall knappast varit till fördel för elevernas skrivande.

Finns det då anledning till oro? Det gör det nog, åtminstone i någon mån. Om lärare i den högre utbildningen upplever att nyblivna studenter inte presterar tillräckligt väl betyder det förmodligen något. Oron bör tas på allvar, även om elevers och studenter bristfälliga skrivande är ett tema som återkommande blir hett stoff i medierna. Jag har tidigare liknat skrivkrisretoriken vid en vulkan som i perioder är vilande men då och då får nya utbrott (Malmström, 2017a).

Eleverna tycks kunna disponera texter, men de behöver också lära sig skillnaden mellan en nominal och en verbal text och, inte minst, att skriva varierat och koncentrerat. Vidare behövs träning på ord och uttryck, något som pågående lässatsningar kan bidra till. I de nya ämnesplanerna för svenska (Skolverket, 2011) får genrepedagogik en framskjuten roll. Det är i grunden gott, med tanke på dess emancipatoriska ideal (Martin & Rose, 2008), men det krävs en medveten genrepedagogik där inte bara de genrer som kan tänkas dyka upp på det nationella provet (vilket företrädesvis är tidningens genrer) tränas. Hansson (2013, s. 74) beskriver genrepedagogikens tre komponenter – språksyn (den systemisk-funktionella lingvistik, SFL), ideologi (att förändra samhällets maktstrukturer) och pedagogik (explicit undervisning av genrer) – som omistliga om det inte ska bli en nedbantad version där det som återstår är ”en instrumentell väg till behärskning av texttyper”. Elever behöver också träna på det diskursiva skrivandet för att komma väl förberedda till högskolestudier (se Ask, 2007). Men det behöver inte endast innebära ”den vetenskapliga texttypen” som nämns i ämnesplanen i svenska (Skolverket, 2011). Även populärvetenskapliga och essäistiska texttyper bör kunna ha en plats. De, och inte minst kreativa skrivövningar, kan göra eleverna medvetna om språket och få dem att våga ta ut svängarna mer så att texterna kan få mer liv.²² Eftersom skrivande är disciplinspecifikt bör högskolelärare i alla discipliner göras uppmärksamma på att nya studenter behöver skolas in i genrer och konventioner (Russell, 2002). Skrivförmåga är inte något man kan tillägna sig en gång för alla; skrivandet behöver

²² I den senaste ämnesplanen för svenska är det kreativa skrivandet satt på undantag (Skolverket, 2011). Det är endast i kursen skrivande, ett individuellt val, som skönlitterärt skrivande överhuvudtaget nämns.

ständigt utvecklas och hållas vid liv. Det duger inte att som högskolelärare stanna vid att det var bättre förr och beklaga sig över att lärare på tidigare stadier inte gjort sitt jobb. Som min undersökning visar är bilden nämligen betydligt mer komplex än vad den populära diskursen om skrivande vill göra gällande. En förhoppning jag när är att debatten i en framtid ska bygga på empiriska belägg snarare än salvelsefulla utspel om en förlorad generation.

Avslutningsvis

Även denna begränsade undersökning visar att det finns en del problem som vi skulle behöva arbeta vidare med för att hjälpa blivande studenter att bättre klara av skrivandet på högskolan. Undersökningens resultat bör vara relevanta för lärarutbildare och (blivande) lärare inom olika discipliner och ämnen. De kan vara betjänta av att få en inblick i vilka problem deras framtida elever/studenter kan komma att ha vad gäller skrivande, något som borde kunna skapa en viss beredskap. Elevers och studenters språkutveckling är en gemensam angelägenhet. Mina förslag ovan bör inte endast åligga svensklärare (och svensklärarutbildare) att arbeta med. Att rikta särskild uppmärksamhet mot elevers språk kan göras i ämnesövergripande projekt i ungdomsskolan.²³ I en lärarutbildning borde språket uppmärksammas i alla ämnen och kurser.

Undersökningen visar också svårigheten med att göra jämförelser över tid. Vi kan se tendenser men materialet spretar för mycket för att man ska kunna dra några ordentliga slutsatser. Som empiriskt material för att säga något om hur elevers skrivande förändrats fungerar de centrala och nationella proven hjälpligt. Men det finns en del bekymmer. Det mest slående är skillnaderna i instruktionerna för de centrala och de nationella proven. Frågan är vad de centrala provens vaghet inneburit för dåtidens skribenter. Är det de odefinierade skrivuppgifterna som bidrar till texternas (i och för sig väl genomförda) referatansamlingar med en pliktskyldig egen åsikt i det sista stycket? Och bidrar våra dagars väl utmejslade skrivkontext med tydligt definierad mottagare till att eleverna lägger mest krut på innehåll och sammanhang till formens förfång? För tydligare resultat av förändringar i elevspråk över tid skulle det krävas mer jämförbara texter än det empiriska material jag haft till förfogande.

Det behövs mer forskning. En större undersökning liknande den som Hultman och Westman genomförde skulle kunna ge vissa svar på vad som hänt med gymnasisters skrivande de senaste fyrtio åren. Det vore också intressant att undersöka hur bruksprosan förändrats. Om något har väl debatten som satts igång bidragit till ett visst välförtjänt fokus på skrivandet. Låt oss

²³ Och då är det viktigt att inte bara innehållet utan också formen ges stor vikt.

hoppas att inte bara medierna utan även akademien tar upp den kastade handsken.

Referenser

- Andersson Varga, Pernilla (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan: svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ask, Sofia (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Växjö: Växjö University Press.
- Bauman, Zygmunt (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Beck, Ulrich (2000). *Risksamhället: på väg mot en annan modernitet*. Göteborg: Daidalos.
- Berge, Kjell Lars (1988). *Skolestilen som genre: med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.
- Bergman, Lotta, Olsson Jers, Cecilia & Thurén, Camilla (2017, 28 november). Puskås bild av lärarstudenterna stämmer inte. *Dagens Nyheter*.
- Blückert, Ann (2010). *Juridiska - ett nytt språk?: en studie av juridikstudenters språkliga inskolning*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Bruer, John T. (1994). *Schools for thought: science of learning in the classroom*. Bradford Books.
- Enefalk, Hanna et al. (2013, 2 januari). Våra studenter kan inte svenska. *Uppsala Nya Tidning*. Hämtad från <http://www.unt.se/debatt/vara-studenter-kan-inte-svenska-2027570.aspx>
- Flower, Linda, & Hayes, John R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- Genette, Gérard (1980). *Narrative discourse: an essay in method*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Hansen, Lisa (2016). *Utveckling eller förfall? En longitudinell studie av svenska niondeklassares skrivförmåga*. Mälardalens högskola, Akademin för utbildning, kultur och kommunikation.
- Hansson, Fredrik (2011). *På jakt efter språk: om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Hansson, Fredrik (2013). Genrepedagogik på svenska. *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning Genre*, 70.

- Hattie, John & Timperley, Helen (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 77(1), 81-112.
- Hultman, Tor G., & Westman, Margareta (1977). *Gymnasistsvenska*. Lund: LiberLäromedel.
- Johnsson Smaragdi, Ulla, & Jönsson, Annelis (2006). Book Reading in Leisure Time: Long-Term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 519-540.
- Josefsson, Gunlög & Santesson, Sara (2017). *Hur skriver våra studenter? En undersökning av skrivförmågan hos nyantagna studenter vid HT-fakulteterna vid Lunds universitet*. Pilotprojekt om studenters skrivande.
- Kann, Viggo (2016). Blir studenternas språk sämre? I *The Sixth Swedish Language Technology Conference* (SLTC 2016).
- Kann, Viggo (2017). Nej, så dåligt skriver inte studenterna. *Språktidningen*, oktober 2017.
- Kronholm-Cederberg, Annette (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Malmström, Martin (2017a). *Synen på skrivande: föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*. Lund: Lunds universitet.
- Malmström, Martin (2017b). Skrivkrisgenren i historiskt ljus. *Vägval i skolans historia*, 17(4).
- Martin, J. R., & Rose, David (2008). *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.
- Nyström, Catharina (2000). *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Parmenius Swärd, Suzanne (2008). *Skrivande som handling och möte: gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Puskás, Tünde (2017, 27 november). Lärarstudenter saknar läs- och skrivefärdigheter. *Dagens Nyheter*.
- Russell, David R. (2002). *Writing in the academic disciplines: a curricular history*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Santesson, Sara & Josefsson, Gunlög (2017, 4 oktober). Många studenter har stora problem med att skriva. *Svenska Dagbladet*.
- Skolverket (2007). *PIRLS 2006 : Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1756>

- Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden?: PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2473>
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017a). *ICCS 2016: kunskaper, värderingar och engagemang i medborgar-, demokrati- och samhällsfrågor hos svenska 14-åringar i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017b). *PIRLS 2016: läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Svensson, Jan (1988). *Kommunikationshistoria: om kommunikationsmiljön i Sverige under fem sekler*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, Jan (1995). Den diskursiva texten. I Claes-Göran Holmberg & Jan Svensson (red.) *Medietexter och medietolkningar*. Nora: Doxa.
- Tordebring, Suzzi (2007). Var det bättre förr? En kvantitativ jämförelse av elevtexter från 1985, 2005 och 2006. Karlstads universitet, estetisk-filosofiska fakulteten.
- Widell, Jenny (2013, 2013-01-22). Studenterna kan inte svenska. SVT.se. Hämtad från <http://www.svt.se/nyheter/regionalt/ostnytt/studenterna-kan-inte-svenska>
- Williams, Joseph M. (1981). The phenomenology of error. *College Composition and Communication*, 32(2), 152-168.