

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institution för svenska språket

Vilka normer för språkriktighet?

*En undersökning av språkforskares syn på språkriktighetsnormer
och bedömning av dessa på gymnasieskolans svenska 1-kurs.*

Av Louise Sjöstrand

Interdisciplinärt examensarbete inom lärarutbildningen, LSV410

Svenska språket 15 hp

Termin: HT13

Handledare: Rakel Johnson

- **Sammandrag**

Titel: Vilka normer för språkriktighet?

Författare: Louise Sjöstrand

Termin och år: HT13

Institution: Institution för svenska språket

Handledare: Rakel Johnson

Nyckelord: Svenska, språkriktighet, språkriktighetsnormer, skriftspråksnormer, gymnasieskolan, kunskapsbedömning

Mitt huvudsakliga syfte med denna uppsats har varit att undersöka hur man som lärare ska bedöma språkriktighet på gymnasieskolans svenska 1-kurs. Jag har tagit avstamp i den formulering som framgår av kursplanens kunskapskrav, att eleven i huvudsak kan följa skriftspråkets normer för språkriktighet. Därefter har jag genomfört kvalitativa intervjuer med ett antal olika språkforskare för att fånga deras syn på vad detta innebär samt vilken nivå av korrekt språkriktighet de anser att gymnasieelever bör behärska för att de ska bedömas nå upp till kunskapskravet.

Slutsatsen jag dragit av min intervjuundersökning är att språkforskare generellt sett prioriterar tydlighetsfaktorn och störningsfaktorn när de redovisar vad det innebär att i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet. Detta innebär att texten ska vara så pass tydlig och så pass störningsfri att läsaren kan ta sig igenom den utan att störa sig på den språkliga formen, samtidigt som budskapet i texten går fram utan att läsaren ska behöva tänka till för att förstå vad skribenten vill ha sagt.

Vilken grad av korrekt språkriktighet som är rimlig att efterfråga av gymnasieelever tycks dock vara svårt att få ett entydigt svar på. Detta beror troligen på att det finns så många aspekter att ta hänsyn till att *helhetsbedömning* tycks vara det mest relevanta. I denna helhetsbedömning inkluderas aspekter som stavning, meningsuppbyggnad, genre- och situationsanpassning, idiomatik, interpunktion, styckeindelning, textbyggnad och disposition, dvs. element som de olika språkforskarna anser bör fungera för att texten ska vara begriplig och störningsfri. Men hur mycket eller hur många fel som får förekomma för att texten ändå kan anses (i huvudsak) följa skriftspråkets normer för språkriktighet är en fråga vars svar skiljer sig mellan de olika språkforskarna.

- **Innehållsförteckning**

1. Inledning	1
1.1.Presentation	1
1.2.Syfte och frågeställningar	1
1.3.Motivering av ämnesval	2
1.4.Teoretisk anknytning	2
2. Bakgrund och forskningsöversikt	2
2.1.Svenska språkvårdsinstitutioner	2
2.2.Språkriktighet	6
2.3.Styrdokument	8
2.4.Kunskapsbedömning	9
2.5.Didaktiska infallsvinklar	12
3. Material och metod	13
3.1.Val av metod	13
3.2.Urval och avgränsningar	14
3.3.Genomförande	14
3.4.Etisk hänsyn	14
4. Resultat	15
4.1.Resultatredovisning	15
4.1.1. Maria Bylin	15
4.1.2. Benjamin Lyngfelt	16
4.1.3. Lars-Gunnar Andersson	18
4.1.4. Jan Svanlund	19
4.1.5. Lena Ekberg	20
4.1.6. Catharina Nyström Höög	22
4.1.7. Gunilla Byrman	22
4.1.8. Jan Svensson	24
4.2.Analys	25
4.2.1. Normer för språkriktighet	25
4.2.2. Bedömning av språkriktighet	26
4.2.3. Didaktiska infallsvinklar	29
5. Diskussion	30
5.1.Metoddiskussion	30

5.2.Resultatdiskussion	31
6. Sammanfattning och slutsats	33
6.1.Förslag till vidare forskning	37
Litteraturlista	38
Bilaga 1	36

1. Inledning

1.1. Presentation

Som blivande lärare finner jag det vara av yttersta vikt att reflektera över hur kunskapsbedömning bör ske. Delvis för att bedömningen ska vara så rättvis som möjligt när den väl sker, men även för att veta hur man på bästa sätt ska utforma sin undervisning.

Efter att jag upprepade gånger ha läst kursplanen för Svenska 1 och återkommande fastnat på en specifik del bestämde jag mig nu för att gå till botten med den. Det gäller egentligen en mening ur ett av kunskapskraven som lyder ”Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet [...]”. Vad jag har frågat mig är vad det egentligen innebär att i *huvudsak* kunna följa skriftspråkets normer för språkriktighet och vad det innebär vid betygssättning.

Ämnet för denna uppsats är därför språkriktighet och bedömning av språkriktighet på gymnasieskolans Svenska 1-kurs (som alla gymnasieelever, oavsett program och inriktning, läser). Fokus ligger på hur språkforskare uppfattar innebörden av kunskapskravet som berör språkriktighet samt vad de anser är rimligt att efterfråga av förstaårselever på gymnasiet.

1.2. Syfte och frågeställningar

Mitt huvudsakliga syfte är att undersöka hur man som lärare ska bedöma språkriktighet i gymnasieskolans svenska 1-kurs. För att studera det har jag valt att fokusera på språkforskares uppfattningar. Frågeställningarna som behandlas är därför följande:

- 1) Vad innebär det att i *huvudsak* kunna följa skriftspråkets normer för språkriktighet?
- 2) Vilken nivå av korrekt språkriktighet bör gymnasieelever nå upp till för att de ska bedömas nå kunskapskravet att i huvudsak kunna följa skriftspråkets normer för språkriktighet?

Frågeställning ett (1) är direkt formulerad från det kunskapskrav som anges i kursplanen för Svenska 1 på gymnasiet, vilket säger att eleven i huvudsak kan följa skriftspråkets normer för språkriktighet. Formuleringen av frågeställning två (2) syftar till att undersöka i vilken omfattning dessa språkriktighetsnormer ska efterföljas för att eleverna ska beräknas nå det aktuella kunskapskravet. Frågan grundar sig i funderingar kring i vilken utsträckning förstaårselever på gymnasiet (ungdomar i 16-årsåldern) bör kunna hantera skriftspråkets normer för språkriktighet för att bli godkända, satt i relation till att det, av egna erfarenheter

att döma, t.o.m. är få vuxna som kan hantera skriftspråkets alla normer så som de anges i t.ex. *Svenska skrivregler* (2010) på ett fullständigt korrekt sätt.

1.3. Motivering av ämnesval

Det som främst har motiverat mitt val av ämne för denna uppsats är som tidigare nämnts mitt engagemang i bedömningsfrågor. Likaså har naturligtvis mitt intresse för språk- och textriktighet haft avgörande betydelse för valet. Min förhoppning är att uppsatsens resultat ska kunna ge vägledning i vilka delar av språkriktighet som, enligt språkforskare, är relevanta att väga in och/eller ta hänsyn till vid bedömning av elevtext. Genom det hoppas jag även väcka funderingar kring hur man kan föra in språkriktighet som en del av undervisningen för att på så sätt utveckla elevernas skrivfärdigheter.

Jag finner ämnet relevant för såväl blivande som yrkesamma gymnasielärare i svenska då arbetet med skrivutveckling samt bedömning av elevtext är stora delar av arbetet som svensklärare.

1.4. Teoretisk anknytning

Uppsatsen har två perspektiv i sikte: Ett språkvetenskapligt och ett didaktiskt, eftersom syftet med undersökningen är att applicera språkvetenskap på en didaktisk aspekt. Därmed är studien tvärvetenskaplig. Analysen är jämförande i syfte att reda ut olika uppfattningar kring språkriktighet hos de intervjuade språkforskarna för att sedan kunna applicera det på en didaktisk diskussion med fokus på bedömning av elevtext.

2. Bakgrund och forskningsöversikt

2.1. Svenska språkvårdsinstitutioner

I Sverige finns det många institutioner, förutom skolan, som arbetar med språkvård. Terminologicentrum (TNC), eller tidigare kallat Tekniska nomenklaturcentralen, bildades 1941 och blev då den första språkvårdsorganisationen i landet. TNC skulle i samverkan med experter från olika områden arbeta med att standardisera terminologier samt med att ge råd för tekniskt skrivande (Teleman, 2003:55-56). Svenska språknämnden (tidigare: Nämnden för svensk språkvård) bildades 1944 och fick till sina viktigaste uppgifter att följa svenskans utveckling i tal och skrift samt att driva en språkvårdande verksamhet. Att nämnden skulle

ägna sig åt riksspråket, det vi nu kallar för *standardspråket*, var en självklarhet. Likaså var det underförstått att vården av sakprosan skulle vara nämndens huvuduppgift, vilket efter några decennier hade lett till att det främst var skriftspråket som intresset vilade på (Teleman 2003:56).

Svenska språknämnden bidrog med en stor mängd betydelsefulla verksamheter i form av föreläsningar, seminarier och kurser samt granskning av texter och textmallar. Dessutom gavs råd i språkfrågor via telefon, brev och mail (vid sekelskiftet besvarades ca 10 000 frågor årligen). På 1960-talet började tidskriften *Språkvård*, innehållande artiklar kring modern svenska, språkvårdsfrågor och språkpolitik, ges ut (vilken sedan kom att ha över 6000 prenumeranter vid sekelskiftet). Även ett stort antal handböcker såsom uttalsordlistor, skrivregler, en konstruktionsordbok etc. utarbetades (Teleman 2003:58). År 2006 bytte Svenska språknämnden namn till Språkrådet.

Svenska Akademien, vilken grundades 1786, spelade också en roll inom språkvården, framför allt genom utgivningen av Svenska Akademiens ordlista. Även Akademiens omfattande deskriptiva grammatik över modern svenska kunde, precis som ordlistorna, användas som ett hjälpmedel av språkvårdarna (Teleman 2003:58-59). Akademien är till skillnad från Språkrådet (tidigare: Svenska språknämnden) en helt fristående organisation som vare sig regering eller riksdag har inflytande över. Att stå till tjänst med grundläggande kunskaper om svenska i stora och vetenskapligt grundade verk är dess uppgift i språkvårdssammanhang. Dessa verk är exempelvis *Svenska Akademiens ordlista*, vilken används som rättesnöre för hur svenska ord ska stavas och böjas, och *Svenska Akademiens grammatik* som är en mycket omfattande beskrivning av dagens svenska i tal och skrift (www.sprakradet.se/2010).

2.2. Språkriktighet

Vad som faller under begreppet *språkriktighet* är inte bara sådant som i snäv mening rör vad som är rätt och fel, utan också sådant som rör normer kring vad som är lämpligt respektive olämpligt och bra respektive dåligt i olika kommunikativa hänseenden. Dvs. sådant som är att föredra i vissa sammanhang och genrer, men kanske inte i alla (Svenska språknämnden 2005:7). Många språkriktighetsdiskussioner är nära knutna till språkförändring. När språket förändras på ett sådant vis att till exempel vardagligt och talspråkligt färgat skriftspråk börjar användas i mer officiella sammanhang reagerar många människor starkt och ställer sig avvisande till fenomenet (Svenska språknämnden 2005:15).

Språkvårdarens främsta rättesnöre har i över hundra år varit den kommunikativa ändamålsenligheten, den funktionella normen, vilken vilar på en grundtanke att ett gott språk är ett språk som fungerar väl. Kort sagt ett språk som gör att läsaren kan följa och förstå vad skribenten vill ha sagt på ett enkelt och smidigt sätt. Därför vill man som språkvårdare förespråka uttryckssätt som är både lätta att producera och lätta att tolka. Även tydligheten är en central fråga, dvs. hur man på bästa möjliga sätt garderar sig mot flertydighet och missförstånd (Svenska språknämnden 2005:26-27).

Något som Olle Josephson, professor i nordiska språk vid Stockholms Universitet, poängterar i antologin *Textvård* (Josephson 2006) är att *språkriktighet* inte riktigt är detsamma som *textriktighet*. Han menar att textriktighet och textriktighetsnormer har en annan karaktär än språkriktighetsnormer. För det första är textriktighet bundet till normer för särskilda genrer och texttyper, vilka i sig kan vara arbetsplats- och institutionsspecifika, för det andra är textnormer sällan renodlade rätt- och felnormer. Det innebär inte att det inte finns sätt att skriva som är mer eller mindre lämpliga i vissa genrer – men att normerna är relativa, vilket bland annat beror på att de är starkt situationsanpassade, eller *mottagaranpassade*. Det innebär att den som vill vara duktig på textriktighet inte kan falla tillbaka på handböcker i samma utsträckning som i fallet språkriktighet (2006:8-9).

Samtidigt skriver Hultman, professor i svenska med didaktisk inriktning, följande om språkriktighet:

I de allra flesta fall råder ingen tvekan om vad som är grammatiskt korrekt svenska. Beträffande sådana fall finns det en total samstämmighet mellan alla som behärskar svenskan på infödd nivå om hur ord, former och konstruktioner används. [...] I andra fall rymmer språket variation. Somliga människor säger att de *nös* och andra att de *nyste*, och en del skriver *kolleger* medan andra skriver *kollegor*. Det finns en utbredd (van)föreställning att språket inte kan tillåta sådan variation, d.v.s. att det ena av två alternativ alltid skulle vara rätt och det andra fel. Så förhåller det sig dessbättre inte. Tvärtom hör variationen till språkets rikedom (Hultman 2003:5).

Han skriver visserligen att det finns fall av variation där det ena uttryckssättet är mer rätt än det andra. I fall som dessa ger *Språkläran* (2003) en rekommendation som bygger på det som betraktas som accepterad norm i standardiserat språkbruk (Hultman 2003:5). Men hans poäng görs ändå tydlig: språkriktighet och språkriktighetsnormer talar inte alltid i strikt bemärkelse

om vad som är rätt och fel, utan precis som i fallet textriktighetsnormer tillåts genre-, individ- och situationsanpassad variation.

Benjamin Lyngfelt, professor i svenska språket vid Göteborgs Universitet, refererar i sin artikel *Språkråd och deras kontexter* (2013) till Teleman (1979) som delat upp språkriktighetsnormer i tre olika kategorier. (1) *Kodifierade normer* (explicita normer som uttrycks i grammatikor, ordböcker, skrivregelsamlingar osv.), (2) *upplevda normer* (språkbrukares egen språkkänsla och intuition om vad som är korrekt och vad som är inkorrekt) samt (3) *faktiska normer* (sådana som regelbundet förekommer i det faktiska språkbruket). Här menar Lyngfelt att det finns fall då det uppstår motsättningar mellan dessa olika typer av normer och att egna normföreställningar inte alltid speglar det egna språkbruket (2013:232-233)

När man pratar om *normföreställningar* tenderar dessa att uppfattas i termer av rätt och fel. Här menar Lyngfelt att det finns en avgörande skillnad kring när det faktiskt handlar om rätt och fel och när det handlar om bra och dåligt. "Med rätt/fel avses då grammatiskt/ogrammatiskt, dvs. om uttryckssättet alls är förenligt med en svensk modernmålstältares inre grammatik. [...] Bra/dåligt avser å andra sidan i vilken mån ett visst uttryckssätt fungerar i det aktuella sammanhanget", och det är snarare den sistnämnda dimensionen som är mest relevant i flertalet språkriktighetsfrågor (2013:234). Lyngfelt påpekar också att avgränsningen mellan en restriktiv hållning och en liberal hållning till språkliga normer och normföreställningar är en känslig balansgång. Han skriver att "Väl fungerande kommunikation förutsätter såväl ett visst mått av enhetlighet som ett visst spelrum för individuell och social variation" (2013:243).

Katarina Lundin, docent i nordiska språk och lektor i svenska, refererar till tre generella hållningar som Teleman urskiljer när det gäller språknormering. (1) Socio-politisk normering, (2) laissez-faire-normering och (3) kommunikationsteknisk normering (Lundin 2009:39). Den *socio-politiska normeringen* innebär att man utgår från förebilder och normkällor vid resonemang kring hur språket bör normeras medan en *laissez-faire-normering* utgår från att språket sköter sig självt – utan att man varken behöver normera eller reglera det. Det innebär, enligt många laissez-faire-förespråkare, att institutioner som *Språkrådet* och *Svenska Akademien* är mer eller mindre överflödiga eftersom man ändå inte kan bestämma över hur språkbrukare ska skriva (eller tala). Den *kommunikationstekniska normeringen* kan ses som en medelväg mellan de två hållningarna. Här talar man om *ändamålsenlighetsprincipen*, vilken innebär att språket ska vara ett maximalt användbart och effektivt redskap. Det innebär i sin tur att ett budskap ska vara lätt att uttrycka, uppfatta och tolka (Lundin 2009:39-40).

2.3. Styrdokument

Det som framgår av det centrala innehållet i kursplanen för Svenska 1 är att undervisningen ska behandla ”skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion. Språkriktighet, dvs. vilka språkliga egenskaper och textegenskaper i övrigt som en text bör ha för att fungera väl i sitt sammanhang” (Skolverket 2011:162-168).

I kunskapskraven för betyget E framgår att:

Eleven kan skriva argumenterande text och andra typer av texter, som är sammanhängande och begripliga samt **till viss del** anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet (Skolverket 2011:162-168).

För betyget C att:

Eleven kan skriva argumenterande text och andra typer av texter, som är sammanhängande och begripliga samt anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. **Dispositionen i den skriftliga framställningen är tydligt urskiljbar.** Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet, **och språket är varierat och delvis välformulerat** (Skolverket 2011:162-168).

Samt för betyget A att:

Eleven kan skriva argumenterande text och andra typer av texter, som är sammanhängande, begripliga **och väldisponerade** samt anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. **Dispositionen i den skriftliga framställningen är tydligt urskiljbar.** Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet, **och språket är varierat och innehåller goda formuleringar** (Skolverket 2011:162-168).

Värt att påpeka här är hur den del av kunskapskravet som behandlas i undersökningen (att eleven i huvudsak kan följa skriftspråkets normer för språkriktighet) formuleras likadant under varje betygsnivå. Det som ligger till grund för högre betyg än E (godkänt) är sedan sådant som visar på en bättre utvecklad textriktighet. Frågan om språkriktighet ligger därmed på en grundläggande nivå där det enbart är fråga om den aktuella eleven når en E-nivå på sina skriftliga prestationer eller inte, dvs. har klarat kursen eller inte.

Det denna undersökning syftar till att reda ut är hur man som lärare ska bedöma om elever i huvudsak följer skriftspråkets normer för språkriktighet. Därmed utesluts frågor som på ett mer direkt sätt rör aspekter som texters sammanhang, disposition samt situations- och mottagaranpassning, dvs. sådant som snarare faller under under begreppet textriktighet (vilket jag valt att avgränsa mig från). Huruvida denna avgränsning har fungerat kommer att diskuteras senare.

2.4. Kunskapsbedömning

Östlund-Stjärnegårdhs avhandling *Godkänd i Svenska?* (2002) syftar till att reda ut gränsen för när elevers skriftliga presentationer hamnar på en godkänd respektive icke-godkänd nivå. Studien behandlar visserligen det betygssystem som var aktuellt innan gymnasiereformen 2011, men jag har ändå valt att se till hennes resonemang gällande kunskapsbedömning ur en språklig aspekt.

Helhetsbedömning är det kriterium som Östlund-Stjärnegårdhs genomförda lärarenkät visat är det viktigaste när det gäller att skilja på IG och G (2002:152). Men studiens analys av aktuella IG- respektive G-bedömda elevexter kan ändå visa på att det finns en del saker att peka på i detaljnivå. Det statistiska resultatet för studien visar på ett flertal tendenser. För det första tycks texter som bedömts med betyget IG generellt sett vara kortare än texter som bedömts med betyget G (genomsnitt 498 ord/text mot 540 ord/text i undersökningsmaterialet för studien, alltså skrivuppgifter från nationella prov). Samtidigt har Östlund-Stjärnegårdhs enkätundersökning kring vilka egenskaper svensklärare på gymnasieskolan värderar vid betygsättning visat på att elevtexters längd eller omfång inte är avgörande för vilket betyg (IG eller G) som sätts. Förklaringen till detta menar Östlund-Stjärnegårdh kan vara att textlängden slår igenom som ett mått på kvalitet även om lärarna inte medvetet tänker på det, kanske för att en godkänd lösning på uppgiften kräver ett visst utrymme. Här refererar Östlund-Stjärnegårdh till Hultman och Westman som menar att antalet ord i en uppsats kan tolkas som ett naturligt och bra mått på elevers språkliga produktivitet (2002:76-77).

Ett annat mönster som visar sig i resultatet är att elevtexterna som bedömts med IG innehåller i snitt längre (grafiska) meningar än de som bedömts med G (18,6 ord/mening mot 15,2 ord/mening). Att IG-texterna utmärker sig beror dock på ett fåtal texter där satsradning är påfallande, vilket innebär att IG-texterna generellt sett inte präglas av längre (grafiska) meningar (2002:82). Inte heller har talspråkliga ord generellt kunnat visa på någon betygsskillnad, dock med undantag från talspråksformen *dom* som förekommer mer frekvent i IG-texterna än i G-texterna (2002:95). Detta tolkar Östlund-Stjärnegårdh dock som ett tecken på att eleven ännu inte nått en allmän språklig nivå snarare än att *dom* i sig gör att texten underkänns (2002:186). Ordvariation tycks heller inte vara av betydelse vid betygssättning av IG- respektive G-texter, trots att ordvariation med långa, gärna ovanliga, ord är något som Östlund-Stjärnegårdh menar lyfter kvalitén på en text (2002:89-90).

Vidare redovisar Östlund-Stjärnegårdh en närmare analys av specifika elevtexter. Hon väljer ut en IG-text och en G-text från respektive genre hennes insamlade material består av (berättande texter, utredande texter samt argumenterande texter). Den första genren som presenteras är berättande texter där elevernas uppgift varit att skriva ett första kapitel till en bok med utgångspunkt från en bild de ska föreställa sig är bokens framsida. Här visar hon på att faktorer som förmåga att följa instruktioner är avgörande för om den aktuella texten bedöms med IG eller G. Det första textexemplet visar en berättande text som är bra situationsanpassad (passar till den bild eleverna ska utgå från är omslaget till boken) och där språket är ganska bra, men att eleven har skrivit en novell snarare än ett första kapitel till en bok (vilket var uppgiften). Därför motiveras ett IG med att eleven misslyckats genom att inte följa instruktionerna för uppgiften. En annan elevtext, skriven till samma uppgift som föregående, bedöms med ett G med motiveringen att eleven följer uppgiftsinstruktionerna och skriver ett första kapitel till en bok. Eleven uppvisar dessutom en större litterär kunskap och förmåga, vilket visar sig genom den goda berättartekniken samt en mer utbredd variation i fundament. Men det är ändå uppenbart att avgörande för att IG-texten inte nådde en G-nivå är att texten inte följde de instruktioner som angivits. Intressant är att båda texterna är likvärdiga vad gäller omfång, ordlängd och meningsbyggnad (och förekomst av satsradning), men att de skillnader som fanns ändå var till IG-textens fördel. Dessutom framgick det av bedömningskommentarerna att IG-texten har ett "ganska bra språk" medan G-texten har en "dålig satsbyggnad". Rent språkligt är IG-texten med andra ord den bättre (2002:100-101).

Nästa genre som presenteras är utredande texter vilka främst tycks bedömas utifrån innehåll, eller innehåll i kombination med disposition samt hur källmaterialet används och redovisas. De två elevtexterna som analyseras visar på stora likheter vad gäller språkliga

kvalitéer, båda är bristfälliga. Den ena bedöms ändå med G medan den andra bedöms med IG. Detta motiveras med att G-texten har ett fylligt innehåll samt att texten är indelad i stycken medan IG-texten innehåller dåliga argument och är inte strukturerad i stycken (2002, s 102-103). Styckeindelning har i undersökningen dessutom visat sig generellt avgörande för betygssättning då de godkända texterna ofta uppvisar en säkrare styckeindelning och styckemarkering än de icke godkända (2002:186).

De sista texterna som analyseras är argumenterande texter. Här presenteras två texter som är ungefär lika långa, men som skiljer sig åt vad gäller antal ord per grafisk mening. Meningslängd eller interpunktion nämns visserligen inte direkt i bedömningskommentarerna, men om IG-texten sägs "dåligt språk" och om G-texten sägs "hyfsat språk". Det som motiverar bedömningen av G-texten är dess lyckade anpassning till syfte, mottagare och situation, medan det om IG-texten sägs "osorterat". Något om innehåll kommenteras inte, vilket tolkas som att båda texterna innehållsmässigt hamnar på samma nivå. IG-textens bedömning motiveras med att det saknas kunskaper om skriftspråkshantering (2002:105-106). Det kan därmed sägas att bedömningen ofta fokuserar på innehåll och tolkning av uppgiften. Det är inte tydligt att språklig variation är betygsskiljande, men struktur och grundläggande skrivfärdighet tycks vara det. Bara när språkliga brister blir så påtagliga att de skymmer innehållet tycks det vara motiverat att underkänna texten med det som motivering (2002:107).

Vad som mer kan sägas kring den språkliga aspekten av bedömning är att satsradning visat sig vara ett klart betygsskiljande drag. Därmed konstateras att meningsbyggnad är ett viktigt kriterium vid bedömning av elevtext (2002:133-134). De godkända texterna visar sig också ha större variation i ordföljd än de icke godkända (2002:143), och de tenderar dessutom att variera i meningslängd i högre grad än IG-texterna (2002, s 149). Ett annat drag som generellt visat sig mer utvecklat i G-texterna än i IG-texterna är styckeindelning och styckemarkering, även om lärarenkäten visat på att styckeindelning inte är ett av de viktigaste kriterierna vid bedömning (2002:131).

Med hjälp av manipulerade textversioner har Östlund-Stjärnegårdh dock kunnat visa att språkliga faktorer har större betydelse än vad genomförd lärarenkät och elevtextanalys kunnat visa. Hon har alltså låtit ett antal IG-texter manipuleras och rättas på vissa sätt och sedan skickat dem på en ny bedömning där de blivit godkända (trots samma innehåll, situationsanpassning osv. som tidigare). En av IG-texterna blev godkänd efter att enbart stavfel rättades och en annan efter att texten blivit styckeindelad (2002:173).

2.5. Didaktiska infallsvinklar

På 1980-talet introducerades det s.k. processinriktade skrivandet i svensk skola. Ett processinriktat skrivande innebär att man under arbetets gång, i olika stadier, ska kommentera och diskutera texten. Idén grundas i att om man saknar begreppsapparat för att prata om större textdelar än meningar på ett väsentligt sätt blir undervisningen delvis förtappad (Svenska språknämnden, 2006:10). Metoden för skrivutveckling står i samspel med den formativa bedömningen, vars syfte är ”dels att påverka deras [elevernas] beteende i linje med de uppsatta undervisningsmålen, dels i att korrigera fel” (Korp, 2003:79). Målet med bedömningsformen är därmed att eleven efterhand utvecklar sin egen förmåga att utvärdera och utveckla sina lärandestrategier (Korp, 2003:80). Samtidigt finns en del forskning på att traditionell grammatikundervisning som fokuserar på språkets minsta delar (de syntaktiska och de lexikaliska) dominerar svenskundervisningens språkliga moment, se t.ex. Brodow, Nilsson & Ullström (2000).

I diskussioner och forskning om elevers texter uppmärksammas ofta de kommunikativa omständigheter som råder i samband med textproduktion i skolan. Det påpekas ibland att elevtexter är en egen sorts text, en låtsasgenre (reportage, självbiografi osv.) samtidigt som den bara tillhör sin egen – skoluppsatser. När man sedan uppmärksammar texternas egenart är det texternas genre man diskuterar. Det är ju genren som förankrar texten i en kommunikativ kontext och en sådan kan man säga saknas till viss del för elevtexten, vilket också påverkar drag i texten (Nyström, 2001:151-152).

I skolans värld skiljer man i regel på *två* olika texttyper: berättande och diskursiva texter. Men det finns indikationer på att eleverna inte alltid upprätthåller en tydlig skillnad mellan dessa utan tenderar att blanda textdragen i en och samma text. Hårdrar man detta kan det tyckas som om de olika texttyperna liknar varandra mer än de liknar genren som försöker efterliknas. Detta väcker naturligtvis skrivpedagogiska frågor eftersom det blir uppenbart att eleverna saknar kunskaper kring vad som skiljer texttyper från varandra. Det skulle därför, i fall som dessa, vara lämpligt med texttypologiskt medveten undervisning (Nyström, 2001:152).

3. Material och metod

Eftersom undersökningen inte i första hand fokuserar på skrivpedagogiska frågor, utan snarare sådant som rör bedömning, kommer didaktiska infallsvinklar på skriv- och språkutveckling enbart beröras i den mån det kommit upp i intervjuerna utan att jag specifikt

frågat efter det. Intervjufrågorna i sig är, som tidigare nämnts, formulerade efter att undersöka språkforskarens uppfattningar om språkriktighetsnormer och bedömning av dessa.

3.1. Val av metod

Undersökningen jag genomfört är en s.k. ”respondentundersökning” vilket innebär att det är svarspersonens egna tankar och funderingar som är studieobjektet. Därför ställs samma frågor till samtliga respondenter för att jag som driver studien ska kunna hitta olika mönster i svaren och därigenom kunna dra generella slutsatser (Esaiasson m.fl, 2007:258). Tillvägagångssättet jag valde för undersökningen blev därför att genomföra kvalitativa intervjuer, vilka enligt Steinar Kvale (1997) har som mål att erhålla nyanserade beskrivningar av olika kvalitativa aspekter av den intervjuades livsvärld (1997:117).

Intervjun bestod av två huvudfrågor följt av tre olika fallstudier. Huvudfrågorna var formulerade i direkt anslutning till undersökningens frågeställningar, vilka i sin tur var direkt formulerade utifrån den del av kunskapskravet undersökningen behandlar. Valet att formulera intervjufrågorna på det viset vilade på intentionen att hålla undersökningen i så nära anslutning till ämnesplanen (och kunskapskravet som behandlas) för Svenska 1-kursen som möjligt, samtidigt som jag inte i förväg visste hur insatta de intervjuade språkforskarna skulle vara i styrdokument och bedömningsfrågor. Därför var min tanke att formulera intervjufrågorna på ett sådant vis att de kunde besvaras på ett allmänt sätt, utan att den svarande själv skulle behöva vara insatt i skolans styrdokument – men att jag ändå fick svar på precis det jag behövde för att sedan kunna föra en didaktisk diskussion.

Valet att plocka med tre olika fallstudier grundades i att jag ville få fram språkforskarnas attityder till språkriktighetsnormer som jag upplevt att gymnasieelever ofta bryter mot (särskrivning, dem vid subjekt samt subjektlösa satser). Därmed inte sagt att dessa språkriktighetsbrott är de *vanligaste* eller mest utbredda, men de är tre olika typer av språkriktighetsnormer jag upplevt är *vanliga* att elever inte behärskar. Urvalet kunde visserligen ha gjorts på ett grundligare sätt, men jag ansåg att det viktigaste var att få fram de olika språkforskarnas tankar kring några specifika språkriktighetsbrott för att få något konkret att utgå ifrån i analysen. Därför nöjde jag mig med att plocka med just dessa med min egen vetskap om att de förekommer frekvent i elevtexter.

Fallstudierna kommer i resultatredovisningen att benämnas som elevtext 1, elevtext 2 samt elevtext 3 där var och en står för det eller de språkriktighetsbrott som preciseras under vardera fall (se bilaga 1). Jag vill här passa på att förtydliga att jag med subjektlösa satser syftar på

att vi i svenskan ibland utelämnar initialt subjekt. Vad gäller exempelvis språkbrukare som inte behärskar svenskan på infödd nivå kan subjektlösa satser ibland brukas på ett oidiomatiskt sätt. Det är alltså inte fall som dessa jag syftar på då uppsatsen inte berör bedömning av andraspråkstexter (vilka kräver andra grunder för bedömning).

3.2. Urval och avgränsningar

Urvalet av svarspersoner (intervjuade språkforskare) gjordes relativt slumpmässigt. Jag kontaktade samtliga språkforskare jag kände till (och blev tipsad om av min handledare för uppsatsarbetet, samt successivt av de språkforskare jag kontaktade och/eller intervjuade) och genomförde sedan intervjuer med samtliga av de som ville ställa upp. Därmed är inte alla språkforskare som deltar i undersökningen inriktade på didaktik och skola, vilket jag dock bedömde inte har någon avgörande betydelse eftersom de frågor som rör kunskapsbedömning likaväl kan ses ur ett allmänt perspektiv (t.ex. vilken grad av korrekt språkriktighet man kan förvänta sig av människor i övre tonåren). Slumpen, tillsammans med metoden att genomföra intervjuerna via telefon, har dessutom lyckats ge en geografisk spridning hos svarspersonerna då undersökningen inkluderar professionella språkvetare från Lunds universitet, Linnéuniversitetet, Göteborgs universitet, Stockholms universitet och Högskolan Dalarna.

Samtliga svarspersoner bedömer jag vara väl representativa för språkvårdssynen i Sverige. De som deltagit är professionella språkvetare och flertalet av dem har på ett eller annat sätt arbetat direkt med språknormer, språkriktighet och/eller inom ren språkvård vid exempelvis Språkrådet (tidigare: Svenska språknämnden). Av intervjusvaren att döma går det dessutom att urskilja olika språkpolitiska hållningar mellan språkforskarna, vilket visar på en stor spridning i intervjumaterialet.

3.3. Genomförande

Materialet består av sammanlagt åtta stycken intervjuer med olika språkforskare. Sju av dessa genomfördes via telefon (pga. det geografiska avståndet mellan mig och svarspersonerna) och en genomfördes vid ett personligt möte på plats vid Göteborgs universitet. Samtliga intervjuer spelades in då jag misstänkte (och hoppades) att svaren skulle bli både långa och komplexa vilket skulle göra det svårt att anteckna allt och sedan kunna återge det på ett korrekt sätt. Inspelningarna som gjordes har avlyssnats (av enbart mig) flertalet gånger och sedan transkriberats. Därefter har intervjusvaren sammanställts på ett återberättande sätt där jag valt

att lyfta fram det relevanta svarsinnehållet, dvs. sådant som sagts som direkt svar på mina intervjufrågor.

Tiden det tog att genomföra varje intervju varierade då de olika språkforskarna gav olika långa svar. Den kortaste intervjun tog knappt 6 minuter medan den längsta tog lite drygt 26 minuter, vilket också speglar de olika svarens omfång.

3.4. Etisk hänsyn

I Vetenskapsrådets huvudkrav gällande individskydd framgår att forskare ska informera undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet samt att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan. Undersökningsdeltagarna har också rätt att själva bestämma över sin medverkan, hur länge och på vilka villkor de ska delta. Vid beslut om att delta eller vid beslut om att avbryta sin medverkan ska undersökningsdeltagarna inte utsättas för otillbörlig påtryckning eller påverkan (<http://www.codex.vr.se>).

I enlighet med detta har jag låtit varje intervjuad språkforskare själv få bestämma över om intervjun fått lov att spelas in för att jag som driver studien inte ska behöva anteckna och riskera att missa något relevant. Inspelningarna har sedan avlyssnats av (enbart) mig som driver studien och kommer inte att användas vidare. Samtliga intervjuade fick också förfrågan om jag som driver studien får lov att presentera honom eller henne (med namn) i anslutning till deras svar. Samtliga accepterade förfrågan med kravet att själva få granska texten innan slutlig inlämning. Därför är allt som presenterats under respektive forskare i korrekt enlighet med forskarens attityder och tankar – något som dessutom har minimerat risken för feltolkning vid intervjuerna.

4. Resultat

Resultatet av intervjuundersökningen kommer här att presenteras i löpande texter kategoriserade efter varje språkforskarens svar. Därefter följer ett analysavsnitt som, förutom att analysera innehållet i de svar som framgått, även kategoriserar svaren utifrån de frågeställningar undersökningen syftar till att besvara. På detta sätt hoppas jag skapa en struktur som är lätt att följa samtidigt som frågeställningarna besvaras på ett tydligt sätt. Analysen avslutas sedan med ett avsnitt som behandlar de didaktiska aspekter som framkommit vid intervjuerna.

4.1. Resultatredovisning

4.1.1. *Maria Bylin*

Maria Bylin är fil. doktor i svenska och arbetar som språkvårdare på Svenska språkrådet samt universitetslärare på Stockholms universitet där hon undervisar svensklärostudenter. Vid fråga om vad Bylin anser det innebär att i huvudsak kunna följa skriftspråkets normer för språkriktighet framkom aspekter som korrekt stavning och normal svensk syntax (att man exempelvis kan konstruera huvudsatser med bisatser och inte satsradar alltför mycket). Hon menar också att man kan ha som grundprincip att texten ska vara begriplig, dvs. att så länge texten är begriplig kan man säga att den i huvudsak följer skriftspråkets normer. Först när man verkligen får tänka till för att förstå vad eleven menar är det inte längre ”i huvudsak”.

Vad gäller vilken nivå av språkriktighet som är rimlig att efterfråga av gymnasieelever menar Bylin att rimligheten står i kontrast till vad de faktiskt presterar. Hon menar att de flesta elever ändå ska få godkänt, annars kanske man som lärare har för höga krav. Samtidigt lyfter hon fram aspekten om lärarens önskan om vad de ska behärska för att klara sig bra när de skriver i samhället i olika yrken, när de pluggar vidare etc. vilket gör att kraven blir betydligt högre än om man bara utgår från vilken nivå de faktiskt ligger på. Men frågan om rimlighet bör ändå ställas i relation till att eleverna ska klara av nivån på det man efterfrågar – annars är det orimligt.

Vid svar på mina olika fallstudier menar Bylin att de olika brotten mot språkriktighet (dem vid subjekt, särskrivning samt subjektlösa satser) är normbrott som skulle sänka elevens betyg men att de inte är så allvarliga att man skulle underkänna eleven. Hon anser att om dessa tre utpekade problem är de enda som förekommer i en elevs texter kan man ändå säga att han eller hon i huvudsak följer skriftspråkets normer för språkriktighet (eftersom sådana fel inte nödvändigtvis gör texten obegriplig, samtidigt som de är väldigt vanliga fel även hos vuxna). Vidare menar hon däremot att under den formativa bedömningen är detta något man måste berätta för eleven och vara tydlig med att det är något som han eller hon behöver jobba med.

4.1.2. *Benjamin Lyngfelt*

Den (enda) intervju som inte genomfördes via telefon utan vid ett personligt möte var den med Benjamin Lyngfelt, professor i svenska språket vid Göteborgs universitet. Vid intervjuens första fråga introducerar Lyngfelt sitt svar genom att konstatera att normer i grunden är

situationsbundna. Han menar att det som är rätt för en typ av text inte behöver vara rätt för en annan, och att en väldigt viktig del av att tillgodogöra sig normsystemet är att lära sig den genreanpassningen som används mellan olika texttyper. Han fortsätter med att man ändå brukar prata om en del av språket som kallas för "standardskriftspråk" och som då är en uppsättning normer som, i varje fall i skriftspråk, är gångbara vid i stort sett all sakprosa. Precis var den gränsen går är visserligen inte alla överens om men det är ändå de normerna man ska kunna i första hand – i kombination med att lära sig att anpassa sig till olika normer beroende på kontext. Vidare menar Lyngfelt att det är viktigt att lära sig att identifiera normer. Han menar att man inte kan lära sig allt i skolan, men lär man sig att känna igen texter kan man observera olika mönster att ta efter i egen skrift. Det handlar alltså inte bara om de specifika normerna man lär sig i skolan, utan om att lära sig att efterhand fortsätta utveckla sin normförståelse.

Vad gäller gymnasieelever menar Lyngfelt att det är rimligt att efterfråga läsbara texter man kan ta sig igenom utan att störa sig på den språkliga formen. Detta kan rent formellt handla om stavning och grammatiskt korrekta meningar, men även om lämpligt ordval samtidigt som man har en stilnivå som är anpassad efter sammanhang. "När läsaren hakar upp sig på formen och tappar fokus på innehåll är det ett misslyckande från skribentens sida" säger Lyngfelt. Han påpekar också att skillnaden mellan gymnasieelever och mer professionella språkbrukare framför allt är att professionella språkbrukare lärt sig behärska fler genrer, fler texttyper, fått ett större ordförråd, bredare repertoar, behärskar fler grammatiska konstruktioner osv., men grunden att det inte ska vara massor av fel på den språkliga repertoar man använder – dit bör man ha kommit på gymnasienivå. Detta förutsätter visserligen att man är överens om vad som *är* fel (i motsats till vad som är rätt). Utvecklingen har gått mot mer fokus på att skriva kommunikativt, väldisponerat och retoriskt bra formulerade texter och mindre fokus på formell korrekthet. Detta menar Lyngfelt på många sätt är en hjärtlig tanke men att det samtidigt stör kommunikationen när de formella aspekterna är fel, ibland på så sätt att läsaren tappar fokus och minns texten sämre (när han eller hon tvingas fokusera på form istället för innehåll) och ibland pga. att det faktiskt stör trovärdigheten. Om läsaren inte tycker att en text är välskriven blir denne mindre benägen att ta till sig innehållet.

Vid fråga om elevtext 1 menar Lyngfelt att om det enda felet en elev gör är att särskriva men behärskar resten – ja, då följer denne huvudsakligen normerna. Han är dock skeptisk till fallet då han menar att om en elev har stora problem med särskrivning är det osannolikt att eleven inte gör andra fel också. Han tillägger att om fallet hade realiserats hade det snarare

varit en pedagogisk fråga. Om man som lärare observerar att en elev behärskar de flesta faktorer inom skriftlig framställning men faller på särskrivning är det något man bör lägga särskilt fokus på. Sedan när man väl gör en bedömning får man se till helheten. Behärskar eleven i stort sett alla normer men brister på någon punkt är det inte rimligt att det skulle vara avgörande för om eleven nått målen i kursen. Dock menar Lyngfelt att om det enstaka felet eleven brister på är väldigt påtagligt och utbrett spelar det naturligtvis större roll.

Vid elevtext 2, som innehåller både särskrivningar och objektsformen ”dem” vid subjekt, menar Lyngfelt att läget blir mer problematiskt. Han lyfter visserligen fram aspekten att just den normen (de, dem eller dom) troligtvis håller på att förändras men som det ser ut just nu är det relativt graverande då de som kan den normen blir väldigt störda av dem som inte kan den. Men återigen menar Lyngfelt att det är en fråga om i vilken utsträckning detta sker. Är det bara några få särskrivningar och något enstaka fel vid de/dem men allt annat är bra drar det visserligen ner textens kvalitet, men man måste ändå se till helheten. Samma ståndpunkt har Lyngfelt vid det sista fallet, elevtext 3, då han menar att subjektlösa satser kan ses som ett stilbrott snarare än ett normbrott, dvs. när skribenten använder en mer vardaglig typ av formulering i en texttyp som förutsätter en högre formell korrekthet. Men pratar vi om ett standardskriftspråk ska satser förvisso alltid innehålla ett subjekt – vilket på det sättet gör det till ett språkriktighetsfel.

Avslutningsvis konstaterar Lyngfelt att i vilken mån man följer normer alltid måste vila på en helhetsbedömning av texterna. Han menar att det är problematiskt att peka ut enskilda feltyper och säga att bara de avgör om man kommer över eller under en viss gräns. Samma typer av fel kan dessutom sticka ut mer eller mindre i olika typer av texter, vilket gör genreanpassning till en del av frågan. Lyngfelt förtydligar sin ståndpunkt att bedömning alltid måste bygga på en helhet, men för att komma fram till den helheten måste man ändå lägga ett visst fokus på detaljerna.

4.1.3. Lars-Gunnar Andersson

Lars-Gunnar Andersson är professor i modern svenska vid Göteborgs universitet. Att i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet innebär för honom att försöka bruka ett svensk skriftspråk som liknar det vi hittar i dagstidningarna. Den offentligt skrivna svenskan ser ut på ett visst sätt och dagstidningarna är ett bra ställe att ta reda på hur. I dagstidningar finns dessutom en viss stilvariation då de artiklar som exempelvis behandlar utrikespolitik ser lite annorlunda ut än de personligt hållna krönikorna. Några riktlinjer i vad

man kan tänka på menar Andersson är meningsbyggnad (lagom långa meningar och punkt och komma där de ska sitta), ordval samt en balanserad stilnivå (att inte bruka ett alltför högtravande språk men heller inte ett för vulgärt). Det handlar alltså om att hitta en balans beroende på hur formell texten är. Sedan ska stavning och böjning framställas enligt gängse regler.

Vidare menar Andersson att alla gymnasieelever givetvis inte prickar in det här sättet att skriva men att vissa tumregler bör finnas. Exempelvis menar han att stavningen är något som ska sitta, och vet någon inte hur ett ord stavas ska han eller hon slå upp det i en ordlista. De ska också ha koll på interpunktion samt ett visst hum om styckeindelning och disposition (med lagom många och lagom långa stycken som speglar innehåll). De ska också ha en plan vad gäller vilket innehåll som ska uttryckas. Andersson påpekar också att man ska kunna se en progression under gymnasietiden vad gäller ordförråd, men att man inte kan kräva att en förstaårselev på gymnasiet ska ha tillgång till det ordförråd som en journalist har.

Andersson lyfter fram *Språkriktighetsboken* (2005) som exempel på vad han inte tycker borde vara ”kurslitteratur” på gymnasiet, att man inte rimligtvis kan kräva att eleverna ska ha koll på allt som framgår, men att språkriktighet är ett ämne som ibland kan dyka upp och användas som diskussion i klassrummet. Exempel är fenomenet de/dem/dom där han menar att elever på gymnasienivå ska kunna skilja på ”de” och ”dem” på ett korrekt sätt, men att det ändå i vissa fall finns stilistiskt underlag för variation.

Vad gäller elevtext 1 menar Andersson att särskrivning är något man under gymnasietiden bör ha lärt sig normerna för. Han menar att frågan är viktig eftersom särskrivningar är ett sådant fenomen som folk kan irritera sig på och därmed kan det bli ett språkligt handikapp för en i framtida jobb om man inte kan behärska den normen. Därför är detta något som bör bearbetas i skolan. Men vad gäller bedömning poängterar han att det skulle vara konstigt att kräva helt och hållet felfria texter för att en elev ska bli godkänd. En text måste kunna godkännas även om den innehåller några enstaka fel. Vid elevtext 2 och 3, som inkluderar språkriktighetsfel som ”dem” vid subjekt och subjektlösa satser i kombination med särskrivning, håller sig Andersson däremot mer skeptisk till bedömningen. Dessa beskrivna texter menar han alltså inte håller måttet för en välskriven text.

4.1.4. Jan Svanlund

Jan Svanlund, docent i nordiska språk vid Stockholms universitet, introducerar med ett konstaterande att fråga ett är väldigt svår att besvara på ett precist och tydligt sätt eftersom

sammanhang och genre har stor betydelse i frågan (vilket medför viss variation). Han menar ändå att det i någon mening innebär att man inte bryter alltför ofta mot språkriktighetsnormer. Sedan finns det olika typer av normer och olika effekter av att man bryter mot normer. Den ena är ”störningsfaktorn” eller ”irritationsfaktorn” vilken innebär att många blir störda när texten är skriven på ett sätt som inte rekommenderas för normalt formellt skriftspråk. Den här effekten bör inte förringas eftersom det kan få läsaren att tappa fokus på innehållet. Den andra faktorn som Svanlund nämner är när tydligheten blir lidande pga. att språkriktighetsnormerna inte efterföljs – vilket trots allt är en viktigare effekt att hålla koll på än den förstnämnda.

I elevtext 1, 2 och 3 menar Svanlund att samtliga språkriktighetsbrott som nämns (särskrivning, ”dem” vid subjekt och subjektlösa satser) kan vålla besvär med tydlighet men att de mestadels inte gör det. Exempelvis klarar vi oss bra i tal där det inte görs någon märkbar skillnad på ”de” och ”dem”, därför bör det inte heller vara ett jättestort problem vad gäller tydlighet i skrift heller. Men givetvis *kan* det uppstå fall där tydligheten brister pga. detta, och i skrift ställs det högre krav på tydligheten eftersom läsaren inte direkt kan fråga skribenten vad han eller hon menar. Därför bör man skilja på ”de” och ”dem” på ett korrekt sätt, särskilt i skrift. Detta menar han gäller även i fråga om särskrivning.

När det däremot gäller subjektlösa satser menar Svanlund att fenomenet är mer genrebundet. I uppsatser av typen ”Mitt sommarlov” är det absolut ingen fara med subjektlösa satser eftersom det knappast vållar några tydlighetsproblem vem subjektet är. Men när det gäller mer formella texter, exempelvis lagtexter, är det mindre lämpligt i största allmänhet med subjektlösa satser (nu är det visserligen inte troligt att eleverna producerar lagtexter). Men tittar man exempelvis på vanlig sakprosa så som den framställs i exempelvis tidningar är det inte så ovanligt med subjektlösa satser, men det är en viss konst att använda dem på ett entydigt sätt, vilket är något som skolelever ofta har svårt för. Fenomen av olika slag som inte alltid är problematiska blir det i deras texter eftersom de inte är lika vana att använda skriften som medium. Det är lite därför det genom tiderna har formulerats en hel del tumregler som sedan uppfattats som absoluta regler (exempelvis att aldrig börja meningar med ”och”, att ”som” måste syfta på det ord som står alldeles före etc.). Vilket inte är riktigt sant om man ser på ”vuxenspråk”, men just för att skolelever kanske inte riktigt behärskar när det kan bli tydlighetsproblem har man inrättat de här tumreglerna.

Vad gäller bedömning av om elevtexterna (1, 2 och 3) kan sägas följa skriftspråkets normer för språkriktighet menar Svanlund att det delvis är en mängdfråga, delvis en fråga om ifall det leder till tydlighetsproblem. Även banala språkriktighetsnormer som inte vållar tydlighetsproblem kan bli väldigt irriterande om de förekommer i stor mängd. Han menar att

även elevtext 1, där elevens ”enda” fel att han eller hon särskriver ord, kan vara väldigt störande om det är så att särskrivningen förekommer väldigt frekvent. Därför bör det göras något åt det. Om det däremot gäller elevtext 3, men att de nämnda språkriktighetsbrotten bara förekommer någon enstaka gång vardera är det inte lika allvarligt. Så det är delvis en mängdfråga, delvis en tydlighetsfråga, liksom vad effekten blir av just de här normbrotten.

Svanlund tillägger att de specifika språkriktighetsbrott jag lyfter fram inte bara är elevfenomen, utan att de även förekommer i vuxensammanhang. Men att just fenomenet med subjektlösa satser, i de fall då de bryter mot språkriktighetsnormer, är ett mer typiskt elevfenomen än de övriga två (särskrivning och ”dem” vid subjekt). Han förtydligar att det inte precis ”saknas” subjektlösa satser i exempelvis tidningar heller, men han tror att frekvensen är helt annorlunda. Vid fråga om Svanlund då anser att det språkriktighetsbrottet blir allvarligare än övriga (på grund av att de främst är ”elevbrott”) menar han att det delvis kan vara så. Han förklarar detta med att normbrott som blir vanliga även i vuxentexter vänjer sig många människor vid att möta, därmed irriterar sig folk mindre och mindre på dessa medan sådana fel som mestadels skolelever gör kommer de flesta vuxna fortsätta att reagera relativt starkt på.

Avslutningsvis lyfter Svanlund fram aspekten att man vid bedömning av en text behöver ta hänsyn till helheten. De positiva kommunikativa dragen måste vägas mot de eventuella normbrotten i en helhetsbedömning. Det är inte bara normbrotten som kan variera utan även övriga kvalitéer.

4.1.5. *Lena Ekberg*

Lena Ekberg är professor i nordiska språk vid Lunds universitet och f.d. chef för Språkrådet. Vid intervjun med henne framkom en del aspekter vad gäller betydelsen av att tillägna sig direktiv som anges i handböcker. Som svar på min första fråga menar Ekberg att en förutsättning för att man ska kunna följa skriftspråkets normer är att man kan tillägna sig och förstå de normer som finns kodifierade i skrivregelsamlingar, ordböcker och grammatikor. Detta menar hon är inte helt enkelt eftersom normerna baserar sig på bruket, och bruket är inte är statiskt utan varierar över tid och sammanhang. Därför kan det uppstå tveksamheter om normerna, även hos dem som är relativt insatta i hur skriftspråksnormerna ser ut idag. Ett tecken på detta är att Språkrådets frågejour får mycket frågor kring oklarheter i hur man ska tolka exempelvis den variation som finns. Ett led i utvecklingen till god skribent är att förstå att språket hela tiden förändras men att man ändå behöver följa vissa regler. Hur regler

förhåller sig till språklig variation menar hon att *Språkriktighetsboken* (2005) illustrerar på ett bra sätt genom sin uppbyggnad; först presenteras ett språkriktighetsproblem följt av en diskussion som går igenom argumenten för det ena och det andra sättet att skriva, som sedan avslutas med en rekommendation om vilket sätt som passar bäst beroende på situation. Man kan säga att den som verkligen kan följa normerna är den som förstår att det inte alltid finns ett absolut rätt eller fel svar utan att det kan variera beroende på situation.

Det man borde kunna förvänta sig av förstaårselever på gymnasieskolan är att de i princip har ett korrekt skriftspråk. De måste vara medvetna om vilka handböcker som finns och att de ibland faktiskt måste slå upp sådant de inte kan. De bör ha en korrekt meningsbyggnad, eller kanske snarare textbyggnad, dvs. att de klarar av att bygga upp en text och att de förstår att skriftspråket kräver fullständiga meningar. De bör alltså ha kännedom om grundläggande sats- och meningsbyggnad, textbyggnad och rättstavning. De behöver också på ett grundläggande sätt förstå funktionen hos interpunktion.

Vad gäller mina fallstudier anser Ekberg att elevtext 1 kan bedömas följa skriftspråkets normer för språkriktighet, men tillägger att det naturligtvis också är en mängdfråga (hur mycket eleven särskriver). Hon upplever att det särskrivs mycket runtomkring i samhället vilket gör det svårt för ungdomar att bedöma när ord ska skrivas ihop och när de ska skrivas isär. ”En yngre generation *är* influerad av detta på ett helt annat sätt än vad jag är till exempel. Det tror jag nog att man måste ta hänsyn till” säger Ekberg. Beträffande elevtext 2 där både särskrivning och ”dem” vid subjekt förekommer tycker hon dock att det närmar sig gränsen för när det inte längre innebär att i huvudsak kunna följa skriftspråkets normer för språkriktighet. Hon menar att regeln för när det ska vara ”de” och när det ska vara ”dem” är förhållandevis lätt att lära sig, vilket gör att elever på gymnasiet borde fått grepp om den. Vid elevtext 3 påpekar Ekberg att fenomenet med subjektlösa satser kan bedömas olika beroende på i vilken typ av text det förekommer, men utgår man från att det är någon typ av sakprosa faller texten (i kombination med övriga språkriktighetsbrott som förekom) under gränsen för vad som är godkänt som språkriktigt.

4.1.6. Catharina Nyström Höög

Catharina Nyström Höög är professor i svenska vid Högskolan Dalarna. Att i huvudsak kunna följa skriftspråkets normer för språkriktighet innebär för henne att man i stort sett inte ska skriva fel. Hon menar att rätt och fel visserligen kan vara på många olika nivåer, men att det

innebär att man i stort inte ska göra fel när det gäller stavning, meningsbyggnad, interpunktion och styckemarkering.

Nyström Höög menar att förstaårselever på gymnasieskolan bör behärska språkriktighetsnormer till hundra procent då det måste vara ett rimligt mål för grundskolan att modersmålsanvändare förvärvar de verktyg som behövs för att skriva språkriktigt fullt ut. Om det stämmer överens med verkligheten håller hon sig dock skeptiskt till, men menar att det är så hon ser på saken utifrån hur min fråga är ställd.

Vad gäller elevtext 1, som beskriver en text som är väl uppbyggd men som innehåller en del särskrivningar, menar Nyström Höög att den inte håller måttet för en text som i huvudsak följer skriftspråkets normer för språkriktighet. Därmed gör inte heller elevtext 2 och 3 det eftersom de också innehåller särskrivning (och dessutom i kombination andra typer av normbrott).

Nyström Höög avslutar med att påpeka att det är omöjligt att säga vad som är rätt eller fel tolkning av kunskapskravet som jag lyfter fram (att eleven i huvudsak ska kunna följa skriftspråkets normer för språkriktighet) vilket man kan tycka är problematiskt eftersom det blir väldigt mycket upp till var och ens bedömning. Hon anser det vara olyckligt att formuleringen är sån att det finns så mycket utrymme för variation, eftersom detta är något som ska ligga till grund för bedömning.

4.1.7. *Gunilla Byrman*

Gunilla Byrman är professor i svenska språket vid Linnéuniversitetet. För henne innebär kunskapskravet (att i huvudsak kunna följa skriftspråkets normer för språkriktighet) att kunna skriva så att sakinnehållet går fram utan att läsaren irriterar sig på den språkliga formen. Hon menar vidare att det naturligtvis finns olika delar av språkriktighet och ändamålsenlighet. Vad som är korrekt eller inte korrekt, snyggt eller inte snyggt går många gånger att diskutera. Hon pratar här om tre olika dimensioner av språket, nämligen: regler som rör korrekthet (vad som är rätt eller fel), ändamålsenlighet (vad som är bra eller dåligt i en viss kontext) och slutligen moraliska aspekter (vad som anses fint eller fult i språket). Men det finns vissa normer och vi har en kodex för hur man skriver, som vi till exempel hittar i skrivregelsamlingar och som man ibland kan behöva luta sig emot.

Byrman menar att man i skolan måste arbeta processinriktat med textproduktion och språkriktighet. Eleverna måste lära sig att bruka språket på ett sådant vis att det blir sammanhängande och begripligt, men att det är en process att lära sig som gör att man inte

kan kräva absolut korrekthet enligt exempelvis SAOL, Svenska skrivregler osv. när det kommer till gymnasieelever. När det gäller det formella är funktionaliteten i texten det viktiga. Hon menar vidare att det naturligtvis är viktigt att lärare gör eleverna uppmärksamma på stavfel som förekommer och vad dessa ger för signalvärde (även om de inte skulle underkännas på grund av det). Något som enligt Byrman har blivit fantastiskt bra på senare år är att man nu har tillgång till datorer och rättstavningsprogram. Men hon menar att det är viktigt att eleverna använder dessa på ett reflekterat sätt så att de också lär sig av det.

När jag tar upp elevtext 1 som beskriver en välskriven text men som innehåller en del särskrivningar menar Byrman att hon inte skulle ha tagit så hårt på det. Hon menar att man måste se till helheten, som i det här fallet fungerar. Sen får man givetvis jobba vidare med problemet (särskrivning), vilket hon inte upplever borde vara så svårt eftersom det är relativt lätt att lära sig hur det fungerar om man bara får lite anvisningar kring hur man ska tänka osv. Vid elevtext 2, som också beskriver en välskriven text men som innehåller både särskrivningar och ett felaktigt bruk av ”de” och ”dem”, svarar Byrman att hon skulle bemöta den texten lite mer återhållsamt. Hon menar att det där behövs en del extra insatser eftersom felet (de/dem) blir språkstrukturellt och stör på ett helt annat sätt än särskrivningar. Särskrivningar har dessutom funnits i alla tider, medan fenomenet med att använda sig av ”dem” vid subjekt är relativt nytt vilket hon då menar stör läsarens språkkänsla och strukturen på texten på ett helt annat sätt. Detsamma gäller då elevtext 3, men som dessutom innehåller ytterligare ett typ av fel (subjektslösa satser) som kan bli ganska allvarligt när det görs på ett sätt som inte är medvetet eller i genrer där det inte passar. Problemet är främst att det lätt kan leda till missförstånd då en text med många subjektslösa meningar kan mista sin semantiska precision, vilket kan leda till att läsaren missförstår texten. Då är texten inte längre ändamålsenlig. I en bedömningsituation är Byrman därför skeptisk till om hon hade godkänt en text som denna, eller om hon hade velat få in en ny version där eleven fått gå igenom texten och rätta till felen.

4.1.8. Jan Svensson

Jan Svensson är professor i nordiska språk vid Lunds universitet och tidigare vetenskapligt ansvarig för forskarskolan i svenska med didaktisk inriktning. Som svar på min första fråga menar han att det har att göra med det funktionella, att kunna tillämpa skriftspråkliga normer på ett sätt som ger en störningsfri kommunikation. Det innebär att skribenten får fram de

betydelser som han eller hon avser och att det inte finns för många störningselement som gör att läsaren förlorar fokus på innehållet.

Svenssons uppfattning angående vilken nivå på ett korrekt skriftspråk som är rimlig att efterfråga av gymnasieelever nämner han stavning som exempel. Han anser att eleverna på den nivån borde kunna stava. Förekommer det några enstaka stavfel i en text kommer det förmodligen inte att ställa till med några bekymmer, men de ska huvudsakligen kunna stava. De borde dessutom ha koll på principer för meningsbyggnad och (åtminstone rimlig) koll på idiomatik (fasta uttryck osv.). Han menar dock att det är svårt att säga exakt var gränsen ska gå för vad som räknas som okej och vad som inte gör det. Vidare tillkommer det att de också behöver ha en viss insikt i olika textgenrer och har förmåga att anpassa språket efter dessa.

Vad gäller elevtext 1 menar Svensson att fenomenet särskrivning är något som lärare bör påpeka för eleven. Han menar att man som lärare inte bör acceptera särskrivningar, men som med allting annat är det inte ett särskilt stort bekymmer om det förekommer någon enstaka gång. Problematiskt blir det först när det förkommer systematiskt. Då behöver det på något sätt åtgärdas. I en verklig situation är detta ett fenomen som skapar bekymmer eftersom det kan leda till irritation hos läsaren. I fråga om bedömning menar Svensson att en sådan här typ av text, om den nu innehåller rikligt med särskrivningar, inte i huvudsak följer skriftspråkets normer för språkriktighet. Detsamma gäller då elevtext 2 som inte bara innehåller särskrivningar utan också ett felaktigt bruk av de/dem. ”Jag tycker inte man ska använda sig av objektsformen ’dem’ som subjekt. Det tycker jag är ett rätt så tydligt fall av att man inte i huvudsak behärskar skriftspråkets normer” säger Jan.

Vid det sista fallet, elevtext 3, påpekar han att fenomenet subjektlösa satser kan användas på ett stilistiskt sätt för att exempelvis driva upp tempot. Att det på detta sätt kan vara motiverat att använda och att fenomenet i sig inte blir lika uppenbart som de två övriga (särskrivningar och ”dem” vid subjekt). Han menar att det är ett fenomen av en annan typ och att det därmed bör hanteras på ett annorlunda sätt. Däremot menar han att om en text som i det här fallet redan innehåller särskrivningar och ett felaktigt bruk av ”de” och ”dem” kan subjektlösa satser dra ner textens kvalitet ytterligare – men att det hänger lite på genre.

4.2. Analys

Min undersökning har, som tidigare nämnt, inkluderat intervjuer med åtta olika språkforskare. Dessa har visat på att det finns en del skilda uppfattningar kring vad det innebär att i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet, men också en del gemensamma.

Nedan följer tre avsnitt där de olika svaren som framkommit vid intervjuerna analyseras. Det första, avsnitt 4.2.1., behandlar i första hand sådant som faller under undersökningens första frågeställning medan avsnitt 4.2.2. i första hand behandlar sådant som faller under undersökningens andra. Det tredje avsnittet, 4.2.3. behandlar didaktiska infallsvinklar som kommit upp under intervjuernas gång (utan att jag specifikt frågat efter det).

4.2.1. Normer för språkriktighet

Jan Svanlund, Gunilla Byrman och Jan Svensson nämner att den skriftliga kommunikationen ska vara störningsfri för att de ska anse att den i huvudsak följer skriftspråkets normer för språkriktighet. Även Benjamin Lyngfelt nämner störningsfaktorn som ett kriterium, visserligen som svar på nästa fråga (intervjufråga 2), men min tolkning är att det gäller även här då han menar att när en läsare hakar upp sig på den språkliga formen är det ett misslyckande från skribentens sida. Benjamin nämner också, tillsammans med Maria Bylin och Jan Svanlund, att normbrott måste ses i relation till vilken typ av text det handlar om. Lars-Gunnar Andersson och Lena Ekberg pratar om passande stilnivå och passande ordval för den aktuella genren, vilket förmodligen också hör till den genreanpassning som Benjamin och Maria pratar om. Andra mer konkreta infallsvinklar i frågan är de som Maria Bylin, Lars-Gunnar Andersson och Catharina Nyström Höög pratar om, nämligen de som har att göra med korrekt stavning, böjning, meningsbyggnad, interpunktion och styckmarkering – som då ska brukas enligt de normer som finns för svenskt standardskriftspråk. Benjamin Lyngfelt nämner också denna infallsvinkel, att förmåga att bruka de språknormer som tillhör den del av språket som kallas för ”standardskriftspråk” är det som hör till att i huvudsak kunna följa skriftspråkets normer för språkriktighet. Han nämner visserligen att alla inte är överens om precis vilka normer det är och var gränsen går, men att det är de normerna som gäller i första hand.

En tolkning av intervjuerna är att de i princip är samstämmiga, även om deras svar uttrycks på olika sätt. Några nämner störningsfaktorn och kravet på tydlighet och menar att dessa aspekter är viktiga vid bedömning av om en text i huvudsak följer skriftspråkets normer för språkriktighet medan andra ger konkreta svar som att stavning och böjning ska framställas enligt gängse regler, att meningsuppbyggnaden ska vara korrekt och att det ska finnas en viss logisk styckeindelning och disposition. Dessa svar behöver nödvändigtvis inte motsäga varandra då stavning, böjning, syntax och styckeindelning kanske är just de faktorer som avgör om en text är störningsfri eller ej. En annan tolkning är att man möjligen kan ana en

mer restriktiv hållning till språkriktighet hos de språkforskare som väljer att nämna konkreta aspekter av formell korrekthet, i jämförelse med de språkforskare som håller sig till att diskutera den generella begripligheten, störningsfriheten och tydligheten (vilka inte nödvändigtvis stället krav på formell korrekthet fullt ut). Samtidigt finns exempel på fall där en och samma språkforskare, exempelvis Maria Bylin, lyfter båda aspekterna och inte alls tycks entydigt restriktiv i sin hållning.

På ett övergripande sätt kan gemensamma svar på frågan ändå sägas handla om *tydlighetsfaktorn* och *störningsfaktorn*, vilka enligt min tolkning är aspekter som nästan samtliga språkforskare i undersökningen berört på ett eller annat sätt. Detta innebär att kommunikationen är tydlig och att läsaren inte ska behöva irritera sig (och ibland förlora fokus på innehåll) på grund av formen. Sedan finns det olika uppfattningar om vad det är som gör texten begriplig och störningsfri. Att skriftspråksnormer är situationsbundna är också något som framkommit av flertalet intervjuade språkforskare. Men det framkommer samtidigt att det finns en del av språket som kallas för ”standardskriftspråk” och som är en uppsättning skriftspråksnormer som gäller för i stort sett all sakprosa. Vad gäller detta har aspekter som korrekt stavning och böjning, förmåga att bruka en normal svensk syntax (att man kan konstruera huvudsatser med bisatser), interpunktion och styckemarkering framkommit som viktiga. Att bruka ett svenskt skriftspråk som liknar det vi hittar i dagstidningarna är också en aspekt som lyftes fram av Lars-Gunnar Andersson och som exemplifierar ett bra ställe att få insikt i hur skriftspråksnormerna ser ut, samtidigt som det där finns en viss stilvariation mellan olika artikeltyper (vilket visar den textuella genreanpassning som finns). Lena Ekberg lyfter i sin tur fram aspekten att ett led i utvecklingen till att kunna följa skriftspråkets normer för språkriktighet är att kunna läsa, förstå och tillägna sig de direktiv som handböckerna ger (där normerna är kodifierade).

4.2.2. *Bedömning av språkriktighet*

Vad som är rimligt att efterfråga formuleras av Benjamin Lyngfelt som läsbara texter man kan ta sig igenom utan att störa sig på den språkliga formen. Detta kan rent formellt handla om stavning och grammatiskt korrekta meningar, men även om lämpligt ordval, en stilnivå som är anpassad efter sammanhang, idiomatik, interpunktion, styckeindelning, textbyggnad och disposition. En skillnad man dock bör ta hänsyn till är att gymnasieelever inte rimligtvis kan nå upp till samma nivå som mer professionella språkbrukare (journalister osv.) eftersom dessa med tiden lärt sig att behärska fler genrer och texttyper, fått ett större ordförråd och förmåga

att behärska fler grammatiska konstruktioner (osv.). Men man skulle kunna ha som utgångspunkt att det inte ska vara en massa fel på den (vilken det nu är) språkliga repertoar eleverna faktiskt använder.

Catharina Nyström Höög, som representerar en förhållandevis restriktiv syn på bedömning av språkriktighet, menar att förstaårselever på gymnasieskolan bör behärska språkriktighetsnormer till hundra procent eftersom det bör vara ett rimligt mål för grundskolan att modersmålsanvändare förvärvar de verktyg som behövs för att skriva språkriktigt fullt ut. Lars-Gunnar Andersson, som jag också placerar mot den mer restriktiva sidan på en skala, formulerar det å andra sidan så att man kan ha som riktlinje att texter får innehålla *fa* fel för att ändå bli godkända då det vore orimligt att efterfråga helt och hållet felfria texter, men att vissa saker såsom stavning och interpunktion är sådant som ska sitta. Gunilla Byrman, som här representerar en mer liberal hållning, betonar snarare att skriftspråksutveckling är en process som gör att man inte kan kräva absolut korrekthet enligt exempelvis SAOL, Svenska skrivregler osv. när det kommer till gymnasieelever. Hon menar att det är funktionaliteten i texten som är det viktiga. Ytterligare en liberal syn, som lyfts fram av Maria Bylin, är det här med att frågan om rimlighet bör ställas i relation till att eleverna faktiskt ska klara av nivån på det man efterfrågar – annars är det orimligt. Detta menar hon i viss mån måste kombineras med vad läraren anser att de bör behärska för att klara sig bra när de skriver i samhället (i olika yrken, när de pluggar vidare etc.). Dessa olika ”språkpolitiska hållningar” illustrerar några av de skilda uppfattningar som finns mellan de olika språkforskarna. Det visar att bedömning av språkriktighet kan se ut på lite olika sätt beroende på den som bedömer.

Men det har också framkommit en del gemensamma uppfattningar. En vanligt förekommande aspekt i fråga om bedömning av språkriktighet var mängdaspekten, dvs. hur avgörande frekvensen av ett eller flera språkriktighetsbrott i en text är. Jan Svanlund, som bland annat lyfte fram just den här aspekten, formulerade det så att även elevtext 1, där elevens ”enda” fel är att han eller hon särskriver ord, kan vara väldigt störande om det är så att särskrivningen förekommer väldigt frekvent. Men om det däremot gäller elevtext 3, men att de nämnda språkriktighetsbrotten bara förekommer någon enstaka gång vardera är det inte lika allvarligt. Många av de intervjuade språkforskarna påpekar att just aspekter som stavning, interpunktion, meningsbyggnad och styckeindelning är sådant som elever på gymnasienivå ska kunna behärska (åtminstone på ett korrekt sätt i enkla konstruktioner). Sedan framkommer ytterligare några aspekter som bra ordval, en stilnivå som är anpassad efter sammanhang och genre, idiomatik och textbyggnad.

Många av de intervjuade språkforskarna tycks också vara överens om att man måste se till helheten när det gäller bedömning av elevtexter. Har eleven producerat en tydlig och störningsfri text men brister på någon eller några punkter vad gäller språkriktighet är det inte rimligt att det skulle vara avgörande för om eleven nått en godkänd nivå. Är det bara några få särskrivningar och något enstaka fel vid de/dem men allt annat är bra drar det visserligen ner textens kvalitet, och eventuellt betyg, men att man ändå måste se till helheten och inte låta enskilda feltyper avgöra om texten når en godkänd nivå, särskilt eftersom samma typer av fel kan sticka ut mer eller mindre i olika typer av texter (vilket gör genreanpassning till en del av frågan).

Som svar på mina fallstudier har jag redan lyft fram aspekten vad gäller frekvens, eller förekomst, av språkriktighetsbrott. Men det har också framkommit en del tankar kring varje specifik typ av brott och hur man kan eller bör förhålla sig till dessa. Exempelvis är många av de intervjuade språkforskarna relativt överens om att den första elevtexten (elevtext 1) inte är särskilt problematisk om det inte är så att särskrivningarna förekommer väldigt frekvent, medan när vi kommer till elevtext 2 blir läget mer allvarligt. Jan Svanlund menar att ”dem” vid subjekt mestadels inte leder till tydlighetsproblem eftersom vi i tal klarar oss bra där det inte görs någon märkbar skillnad på ”de” och ”dem”. Därför bör fenomenet inte vara ett stort problem i skrift heller. Dock menar han att det *kan* uppstå tydlighetsproblem och eftersom skrift ställer högre krav på tydlighet än tal är det viktigt att skilja på ”de” och ”dem” på ett korrekt sätt. Andra, exempelvis Gunilla Byrman och Benjamin Lyngfelt, påpekar snarare att ”dem” vid subjekt blir problematiskt eftersom det är ett fenomen som många människor stör sig på.

Vad gäller bedömning av elevtexter som innehåller den här typen av språkriktighetsbrott tycks de olika språkforskarna inte helt stå på samma sida. Lena Ekberg tycker att fenomenet med ”dem” vid subjekt gör att texten hamnar på gränsen för när det inte längre innebär att i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet. Jan Svensson, som tycks ha en förhållandevis sträng inställning till fenomenet, menar att när en elev inte kan skilja på ”de” och ”dem” på ett korrekt sätt är det ett tydligt exempel på att han eller hon inte behärskar skriftspråkets normer för språkriktighet. En liknande uppfattning tycks även finnas hos Lars-Gunnar Andersson som anser att elever på gymnasienivå ska kunna skilja på ”de” och ”dem” på ett korrekt sätt. Maria Bylin, som representerar en annan syn på fenomenet, menar att språkriktighetsbrott som detta eventuellt skulle sänka elevens betyg men att det inte är så allvarligt att eleven skulle underkännas pga. det (vilket hon menar gäller för även de andra språkriktighetsbrotten som behandlas i studien).

När det kommer till subjektslösa satser är många å andra sidan överens om att felet inte är lika allvarligt, detta eftersom subjektslösa satser kan ses som ett stilbrott snarare än som ett språkriktighetsbrott, vilket då gäller när det förekommer i texter som kräver en högre formell korrekthet. Dessutom påpekar några att fenomenet även förekommer i exempelvis dagstidningar och annan sakprosa, och att det kan användas som ett stilistiskt hjälpmedel. Tankegången tycks vara att problemet uppstår först när det leder till en bristande tydlighet eller när det brukas oreflekterat och på ett sätt som inte är entydigt – vilket kanske är aspekter som skiljer elevers bruk av subjektslösa satser från exempelvis journalisters.

4.2.3. *Didaktiska infallsvinklar*

Under intervjuernas gång har det också framgått en del didaktiska infallsvinklar. Till exempel har många påpekat lärarens ansvar att informera eleverna om deras eventuella brister, och framför allt lärarens ansvar att jobba vidare med dessa. Om en elev eller elevgrupp har stora problem med exempelvis särskrivning och de/dem är det något man bör lägga särskilt fokus på i undervisningen. Det bör också vara en del av den formativa bedömningen att göra varje elev uppmärksam på språkliga problem och vara tydlig med att det är något som han eller hon behöver jobba med. Lars-Gunnar Andersson lyfter exempelvis fram *Språkriktighetsboken* (2005) som han visserligen inte tycker borde vara ”kurslitteratur” på gymnasiet (och att man inte rimligtvis kan kräva att eleverna ska ha koll på allt som framgår), men att ämnet språkriktighet kan användas som diskussion i klassrummet. Han, med flera andra av de intervjuade språkforskarna, menar att frågan om bl.a. särskrivning är viktig eftersom det är ett sådant fenomen som folk kan irritera sig på och som därmed kan det bli ett språkligt handikapp för eleven i framtida jobb om han eller hon inte kan behärska den normen. Därför är detta något som bör bearbetas i skolan.

Ovanstående aspekt står i linje med det som jag tidigare presenterat under tidigare forskning, nämligen *det processinriktade skrivandet* vilket då innebär att man under arbetets gång, i olika stadier, ska kommentera och diskutera texter (Svenska språknämnden, 2006:10). Metoden för skrivutveckling blir därmed också en del av den formativa bedömningen, vars syfte är ”dels att påverka deras [elevernas] beteende i linje med de uppsatta undervisningsmålen, dels i att korrigerera fel” (Korp, 2003:79). Målet med bedömningsformer är därmed att eleven efterhand utvecklar sin egen förmåga att utvärdera och utveckla sina lärandestrategier (Korp, 2003:80).

En annan infallsvinkel som kommit upp är att man inte kan lära sig *allt* i skolan, och att det snarare än något annat kan vara viktigt att lägga fokus på att lära eleverna känna igen olika texttyper. Att de lär sig att observera olika mönster att sedan ta efter i egen skrift. Därför behöver det inte handla om att bara lära ut specifika normer, utan att lära ut ett sätt att tänka som efterhand fortsätter att utveckla elevernas text- och normförståelse – vilket också är syftet med den formativa bedömningen.

Benjamin Lyngfelt kommenterade under intervjun att utvecklingen har gått mot mer fokus på att skriva kommunikativt, väldisponerat och retoriskt bra formulerade texter och mindre fokus på formell korrekthet. Denna iakttagelse stämmer dessutom överens med det resultat som framgår av Östlund-Stjärnegårdhs avhandling. Lyngfelt menar att detta på många sätt är en frejdig tanke, men att det samtidigt stör kommunikationen när de formella aspekterna är fel. Detta är en tanke som tycks stämma överens med Östlund-Stjärnegårdhs resultat vilket visat på att IG-texter bedöms som godkända då de genomgått rättstavning och/eller styckeindelning, trots att de innehållsmässigt är desamma som innan (2002:173), och trots att lärare i Östlund-Stjärnegårdhs lärarenkät inte tycker sig prioritera sådana aspekter.

5. Diskussion

5.1. Metoddiskussion

Något jag frågat mig under arbetets gång är huruvida det är rimligt att avgränsa språkriktigheten från textriktigheten på det vis som jag gjort här. De flesta språkforskare som deltagit i undersökningen kommer in på textriktighet för att visa på hur komplext det är med språkriktighet (exempelvis kommenterar Jan Svanlund att subjektlösa satser är något som inte skulle vara lika acceptabelt i en lagtext som i en krönika). Samtidigt finns det ett standardskriftspråk som är genreöverskridande vilket gör att det bör, i min mening, därför vara relevant att studera det separat. Det jag finner problematiskt här är om min undersökning nu gjort det eftersom mina intervjufrågor tycks vara svåra att svara på utan att samtidigt beröra faktorer som rör textriktighet, särskilt eftersom jag valt att ta med ett typ av språkriktighetsbrott (subjektlösa satser) som många språkforskare upplever gränisar till att snarare vara ett stilbrott än ett språkriktighetsbrott.

Ytterligare en infallsvinkel i diskussionen är den om att undersökningen i grunden behandlar en didaktisk fråga vars fokus ligger på huruvida bedömning av språkriktighet bör ske. Detta har eventuellt gjort det särskilt bekymmersamt att begränsa språkriktighet från

textriktighet eftersom, som min resultatanalys visat, bedömning måste bygga på en helhet. När man då tar bort en väsentlig del av den helheten blir det problematiskt att sätta en rimlig gräns för vad som räknas vara en godkänd nivå på den delen som består. Därav har det också varit besvärligt att hålla fast vid begränsningen från textriktigheten

Något annat jag eventuellt skulle ha gjort annorlunda är urvalet av språkriktighetsbrott jag undersöker språkforskares attityder till i mina fallstudier. Vid inläsning av tidigare forskning, främst Östlund-Stjärnegårdhs avhandling som jag faktiskt inte läste förrän efter genomförda intervjuer, har jag nämligen kommit att tänka på andra fenomen (främst satsradning) som jag önskar jag hade fått med i undersökningen. Det hade gett mig underlag att diskutera språkforskares attityder till fenomenet och hur de upplever att texter innehållande satsradningar ska bedömas, samtidigt som jag kunde jämföra det med Östlund-Stjärnegårdhs resultat (både vad gäller fenomenets frekvens och faktiska inverkan på betygssättning).

Jag har dessutom i efterhand tänkt att jag borde formulerat fler fallstudier, eller framförallt mer *olika* typer av fallstudier. Jag tänker att själva strukturen på de olika fallen, som en gradering av mängden fel, eventuellt skulle kunna påverkat svaren på ett vis som gör att respondenterna ser det som en skala där jag som intervjuar anser att elevtext 1 är acceptabelt medan elevtext 3 inte är det. Om så är fallet är jag dock tveksam till eftersom det rör sig om professionella språkforskare vilka inte borde påverkas av strukturen eller intervjuaren för att besvara det innehållsmässiga. Jag tycker mig heller inte se några tendenser av det i svaren, men har ändå tänkt tanken att de eventuellt borde ha formulerats på ett annorlunda sätt.

5.2. Resultatdiskussion

Att det råder en del skilda uppfattningar bland språkforskare visar att formuleringen ”i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet” lämnar utrymme för tolkning, vilket en av de intervjuade språkforskarna påpekade är olyckligt eftersom det är något som ska ligga till grund för bedömning. Men att det samtidigt finns en del likasinnade uppfattningar visar ändå att det finns lite att förhålla sig till. Exempelvis är tydlighet och störningsfrihet två faktorer som ganska genomgående har visat sig relevanta i frågan. Har eleven producerat en tydlig och störningsfri text (som ger en bra helhet) men brister på någon eller några punkter vad gäller språkriktighet är det inte rimligt att det skulle vara avgörande för om texten godkänns.

Vad gäller formuleringen av kunskapskravet tycker jag mig se en skillnad mellan att det faktiskt står att eleven *i huvudsak kan* följa skriftspråkets normer, till om det hade stått att

eleven *ska kunna* följa skriftspråkets normer. I intervjuerna har det dessutom framgått många formuleringar som att det *i stort sett* innebär att inte skriva fel, att inte satsrada *alltför mycket*, att *förstå funktionen av* interpunktion, ha *ett visst hum* om styckeindelning och disposition, *grundläggande* sats- och meningsbyggnad och att inte bryta *alltför ofta* mot språkriktighetsregler. Samtidigt har det framgått en del konkreta uttalanden som att stavningen *ska sitta*, att stavning och böjning *ska framställas enligt gängse regler* och att de ska *ha koll på* principer för meningsbyggnad. Sammanfattningsvis kan detta innebära att man inte kan kräva absolut korrekthet, men en relativt bra insikt i samtliga aspekter av skriftlig framställning.

Något jag dock frågat mig under arbetet med resultatredovisningen är hur många av dagens gymnasieelever som skulle bli godkända på svenska 1-kursen med de mått som de intervjuade språkforskarna ansett är rimliga att efterfråga. Som tidigare nämnt valdes de olika språkriktighetsbrotten som behandlas i mina fallstudier utifrån min personliga uppfattning om att de är vanliga. Vad gäller då exempelvis förmågan att skilja på när man ska skriva ”de” och när man ska skriva ”dem” skulle väldigt få av eleverna jag stött på (under min VFU och på mitt jobb som timvikarie på en gymnasieskola) bli godkända. Detsamma gäller stavning, som också lyfts fram som en viktig aspekt av många språkforskare men som jag inte tror sitter för en stor del av Sveriges gymnasieelever. Samtidigt har flera av språkforskarna lyft fram att det är problematiskt att peka ut enskilda feltyper och låta dessa ensamma avgöra om eleven nått målen i kursen – att bedömning alltid måste bygga på en helhet.

En tanke jag hade vid formuleringen av frågeställning två var i vilken utsträckning det är rimligt att efterfråga ett korrekt bruk av språkriktighetsnormer i gymnasieelevers texter, sett i relation till att det till och med är väldigt få vuxna som kan skriva språkriktigt fullt ut. Detta är visserligen ingenting jag specifikt lyft fram i intervjuerna, men som kommit fram på olika sätt i alla fall. Exempelvis har Maria Bylin, Lena Ekberg och Jan Svanlund påpekat att språkriktighetsbrotten som behandlas i mina fallstudier är vanliga fel även hos vuxna och att det exempelvis särskrivs mycket ute i samhället. Detta (särskrivning) påpekar Lena Ekberg kan vara något man behöver ta hänsyn till när det gäller bedömning av elevtexter då en yngre generation blivit mer influerad av fenomenet.

En didaktisk infallsvinkel som kommit upp är huruvida man kan använda sig av *Språkriktighetsboken* (2005) som utgångspunkt för klassrumsdiskussioner. Infallsvinkeln tycker jag är intressant då min personliga uppfattning att den traditionella grammatikundervisning som fortfarande dominerar svenskundervisningen (när det kommer till den språkliga delen) är mer eller mindre överflödigt om kunskaperna inte vidare tillämpas

på konkreta situationer – vilket de skulle kunna göra vid klassrumsdiskussioner med (exempelvis) *Språkriktighetsboken* (2005) som grund. Rent intuitivt tänker jag att metoden skulle få eleverna att reflektera över sitt eget språkbruk och samtidigt utveckla den grammatiska förståelsen (genom att principer de tidigare lärt sig på ett teoretiskt plan får tillämpas).

6. Sammanfattning och slutsats

Syfte med denna uppsats har varit att hitta direktiv i hur man som lärare ska eller kan tänka vid bedömning av språkriktighet i gymnasieskolans Svenska 1-kurs. Mitt tillvägagångssätt har varit att genomföra kvalitativa intervjuer med ett antal olika språkforskare för att fånga deras syn på (1) vad det innebär att i *huvudsak* kunna följa skriftspråkets normer för språkriktighet och (2) vilken grad av korrekt språkriktighet de anser att gymnasieelever ska nå upp till för att de ska bedömas i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.

Materialet har kommit att bestå av sammanlagt åtta stycken kvalitativt genomförda intervjuer med olika språkforskare runtom i landet. Sju av dessa genomfördes via telefon och en genomfördes vid ett personligt möte. Undersökningen var en s.k. respondentundersökning vilket innebär att det är svarspersonernas egna tankar, attityder och åsikter som är studieobjektet.

Slutsatsen jag gjort av min intervjuundersökning är att språkforskare generellt sett prioriterar tydlighetsfaktorn och störningsfaktorn när de svarar på vad det i huvudsak innebär att följa skriftspråkets normer för språkriktighet. Går man in på detaljnivå vad gäller vilka fragment av texten som ska fungera för att en text ska vara tydlig och störningsfri har min resultatanalys visat att det finns olika sätt att se det på och olika faktorer att ta hänsyn till – vilka också skiljer sig mellan de olika språkforskarna.

Vilken grad av korrekt bruk av språkriktighet som är rimlig att efterfråga av gymnasieelever tycks vara svårt att få ett entydigt svar på. Det finns så pass många aspekter att ta hänsyn till att *helhetsbedömning* tycks vara det mest relevanta. Men eftersom *helhetsbedömning* i sig innehåller en mängd olika faktorer är svaret inte särskilt precist i alla fall. Aspekter som framkommit är stavning, meningsuppbyggnad, genre- och situationsanpassning, idiomatik, interpunktion, styckeindelning, textbyggnad och disposition. Dessa är alltså element som de olika språkforskarna anser bör fungera relativt bra för att texten ska vara begriplig och störningsfri, men hur mycket eller hur många fel som får förekomma är en fråga vars svar skiljer sig mellan de olika språkforskarna. Vissa anser att

man på gymnasienivå bör behärska principer för språkriktighet näst intill fullt ut eller helt fullt ut medan andra menar att man inte kan kräva helt och hållet felfria texter och att det är problematiskt att peka ut enskilda detaljfel och mena att dessa ensamma är avgörande. Samtidigt tycks mängdaspekten relevant, t.ex. om det enda felet en elev gör är att särskriva blir detta väldigt problematiskt om det sker väldigt frekvent. Vissa har också nämnt att styrkor i en text kan väga upp svagheter samt att frågan om rimlighet måste stå i viss relation till hur de faktiskt presterar.

I undersökningen har jag inkluderat tre fallstudier som visat på mer konkreta förhållningssätt till språkriktighet och bedömning av språkriktighet. Exempelvis har särskrivning visats sig vara ett fenomen som många språkforskare anser att man kan ha ett visst överseende med om det inte är så att det förekommer väldigt mycket. Dock är det något som bör bearbetas i undervisningen eftersom det kan vara begränsande för eleverna i livet efter skolan om de inte kan hantera den normen. Mer avgörande vad gäller betyg tycks normen kring de/dem vara. Här menar många av språkforskarna att om man inte behärskar den normen kan man inte längre säga att man i huvudsak följer skriftspråkets normer för språkriktighet (men att detta till viss del också är en mängdfråga). Vad gäller subjektlösa satser är många å andra sidan överens om att fenomenet inte är lika allvarligt eftersom det snarare kan ses som ett stilbrott än som ett språkriktighetsbrott, vilket gör att det i vissa genrer inte ens är ett fel.

Sammanfattningsvis kan typen av språkriktighetsbrott i kombination med i vilken frekvens de förekommer vara avgörande för om eleven i huvudsak följer skriftspråkets normer för språkriktighet. Samtidigt är *tydlighetsfaktorn* och *störningsfaktorn* relevanta aspekter att ta hänsyn till, och på det hela taget *helhetsbedömningen*. Styrkor i en text måste kunna väga upp eventuella svagheter.

Dessa sammanfattande slutsatser är sådana jag överlag finner relativt centrala i mitt intervjumaterial. Det sammanfattar faktorer att ta hänsyn till, väga mot varandra och reflektera över vid bedömning av elevtext.

6.1. Förslag till vidare forskning

Under arbetets gång har jag funderat på en del olika frågor som inte riktigt kunnat rymmas i det här uppsatsarbetet, men som eventuellt skulle kunna vara grunden i något annat. En fråga har jag redan snuddat vid, nämligen den som har att göra med hur stor del av alla gymnasieelever som skulle godkännas med de mått som de olika språkforskarna menat är

rimligt. Syftet med en sådan undersökning hade varit att visa på det glapp som (eventuellt) finns mellan (1) föreställningar om språklig kompetens, som då detta uppsatsarbete representerar, och (2) verkligheten (vad de faktiskt presterar) hos just den här åldersgruppen. En sådan undersökning hade kunnat fungera som ett komplement till denna genom att undersöka hur gymnasieelevers texter ser ut och vilken nivå av korrekt språkriktighet de behärskar. Detta finner jag intressant eftersom språkforskares uppfattningar om elevers språkliga kompetens också påverkar hur skolans styrdokument (kursmål, kunskapskrav osv.) ser ut eftersom det många gånger är just språkforskare som sitter med och skriver dessa direktiv.

En annan fråga som vore intressant att undersöka har att göra med hur verksamma gymnasielärare i svenska förhåller sig till kunskapskravet som rör språkriktighet. Frågeställningar till en sådan undersökning skulle kunna formuleras som "Hur ser bedömning av språkriktighet ut i praktiken?" eller "Hur stor betydelse har en korrekt språkriktighet för helhetsbetyget?". Man skulle också kunna använda samma frågeställningar som formulerats i detta uppsatsarbete, fast låta yrkesamma gymnasielärare i svenska få vara studieobjektet. En sådan undersökning skulle likna denna med den enda skillnaden att den skulle visa på hur bedömning av språkriktighet ser ut i praktiken.

- **Litteraturlista**

Brodow, B; Nilsson, K; Ullström, S 2000. *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund Studentlitteratur

Esaiasson, Peter m.fl. 2007. *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik

Hultman, Tor G. 2003. *Svenska Akademiens språklära*. Svenska Akademien Stockholm

Josephson, Olle 2006. *Textvård. Att läsa, skriva och bedöma texter*. (Skrifter utgivna av Svenska språknämnden), s. 5-23. Nordstedts förlagsgrupp AB

Korp, Helena 2003. *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför?* Myndigheten för skolutveckling

Kvale, Steinar 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund Studentlitteratur

Lundin, Katarina 2009. *Tala om språk. Grammatik för lärarstuderande*. Lund Studentlitteratur

Lyngfelt, Benjamin 2013. *Språkråd och deras kontext. Om normering av språkbruk och attityder*. Göteborgs Universitet

http://www.svenska.gu.se/digitalassets/1467/1467719_lyngfelt_solve-2013.pdf Hämtat 2013-12-19

Nyström, Catharina 2001. *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning*. Hallgren och Fallgren

Språkrådet <www.sprakradet.se/2010>. Hämtat 2013-12-19

Svenska språknämnden 2005. *Språkriktighetsboken*. Nordstedts förlagsgrupp AB

Skolverket 2011. *Ämnesplan för Svenska 1*

<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv&courseCode=SVESVE01%23anchor_SVESVE01>. Hämtat 2013-12-19

Teleman, Ulf 1979. *Språkrätt. Om skolans språknormer och samhällets*. Lund: Liber.

Teleman, Ulf 2003. *Tradis och funkis. Svensk språkvård och språkpolitik efter 1800*. Nordstedts akademiska förlag

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer*. <<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>>. Hämtat 2014-01-02

Östlund-Stjärnegårdh, E 2002. *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Institutionen för Nordiska språk vid Uppsala Universitet <<http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:161558/FULLTEXT01.pdf>> Hämtat 2013-12-19

Intervjuundersökning

- 1) Vad tycker du det innebär att ”i *huvudsak* kunna följa skriftspråkets normer för språkriktighet”?

- 2) Vilken grad av korrekt språkriktighet tycker du är rimlig att efterfråga av förstaårselever på gymnasieskolan?

- (3) Vilken eller vilka, om någon, av följande beskrivna texter skulle du anse huvudsakligen följer skriftspråkets normer för språkriktighet?

Fallstudie 1) Elevtext 1 visar på att eleven har förmåga att producera en välskriven text men tenderar i vissa fall att särskriva ord. Detta är givetvis ett brott mot språkriktighetsnormerna som råder, men det är också den enda språkriktighetsnormen eleven bryter emot.

Fallstudie 2) Elevtext 2 visar på att eleven har förmåga att producera en välskriven text men tenderar i vissa fall att särskriva ord samt använda sig av objektsformen ”dem” vid subjekt. Detta är givetvis brott mot språkriktighetsnormer som råder, men det är också de enda språkriktighetsnormer eleven ibland bryter emot.

Fallstudie 3) Elevtext 3 visar på att eleven har förmåga att producera en välskriven text men tenderar i vissa fall att producera subjektlösa satser, särskriva ord samt använda sig av objektsformen ”dem” vid subjekt. Detta är givetvis brott mot språkriktighetsnormer som råder, men det är också de enda språkriktighetsnormer eleven ibland bryter emot.