



LUND UNIVERSITY

Synen på skrivande

Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner

Malmström, Martin

2017

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande: Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner* (1 uppl.). [Doktorsavhandling (monografi), Institutionen för utbildningsvetenskap]. Lund University (Media-Tryck).

Total number of authors:
1

Creative Commons License:
Ospecificerad

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.


LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Syner på skrivande

FÖRESTÄLLNINGAR
OM SKRIVANDE
I MEDIEDEBATTER
OCH GYMNASIESKOLANS
LÄROPLANER

Martin Malmström



kan de svenska?
samhället fördummas!
skrivkris!
hur skriver studenterna?
den moderna tiden!
språkets makt!
allt flyter!
står nationen på spel?
forskning!
läroplaner!
en förklarad värld?
skrivande i skolan!
europas bästa skola?

SYNEN PÅ SKRIVANDE

Synen på skrivande

Föreläsningar om skrivande i mediedebatter
och gymnasieskolans läroplaner

MARTIN MALMSTRÖM



LUNDS
UNIVERSITET

LUND STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES NR 1

Lund Studies in Educational Sciences kan beställas via Lunds universitet:

www.ht.lu.se/serie/lse

e-post: skriftserier@ht.lu.se

Copyright Martin Malmström

Institutionen för utbildningsvetenskap
Humanistiska och teologiska fakulteterna

Lund Studies in Educational Sciences
ISBN 978-91-88473-38-7 (tryckt publikation)
ISBN 978-91-88473-39-4 (elektronisk publikation)
ISSN 2002-6323

Illustrationer: Emma Fager Malmström
Omslag: Johan Laserna
Sättning: Media-Tryck

Tryckt i Sverige av Media-Tryck, Lunds universitet, Lund 2017



KLIMATKOMPENSERAT
PAPPER



FÖRORD

Det var ju inte så här det var tänkt.

När jag började mina forskarstudier trodde jag att jag skulle skriva en fortsättning på min licentiatuppsats om skrivande i gymnasieskolan. Så blev det inte. Det var nog tur. Nu ville jag ta ett större grepp och kom i stället att intressera mig för *synen* på skrivande. Det finns en lång tradition av att ge utlopp för sina tankar om elevers och studenters skrivande. Den här avhandlingen sällar sig i någon mån till den traditionen, men jag hoppas att jag genom att inta ett metaperspektiv ska kunna föra diskussionen framåt.

En vetenskaplig text är naturligtvis inte en persons verk. Det gäller kanske i särskilt hög grad en avhandling. Jag har haft oerhört stor hjälp av mina handledare. Tack Gunnar "Kenna" Andersson för det stora engagemang du har lagt ner på mitt projekt. Under våra möten har så mycket mer än texten avhandlats; jag har också fått ovärderlig insyn i universitetets verksamhet. Tack Jan Svensson för dina kloka synpunkter och noggranna närläsningar. Det har känts tryggt att återigen ha dig vid min sida.

Så vill jag passa på att tacka Lotta Bergman som gav många värdefulla synpunkter vid slutseminariet. En sådan gedigen läsning som du stod för är mycket värd när den sista versionen ska färdigställas.

Jag har haft stort utbyte av institutionens doktorandseminarier där texter stötts och blötts. Tack Roger Johansson för din ambition att skapa en god och vänlig atmosfär, och tack också för goda tips och råd under vägen. Jag vill också tacka Anders Persson som betytt väldigt mycket, både för den här avhandlingens inriktning och för min egen utveckling som forskare. Det där större greppet skulle nog inte ha föresvävat mig om inte du funnits där. Tack Sinikka Neuhaus för att du alltid tar dig tid. Tack också till Eva Saether som fungerat som klok och inkännande mentor för doktoranderna. I would also like to thank our visiting scholar Elizabeth Stolle for helping me with the summary.

Jag vill rikta ett särskilt stort tack till mina doktorandkollegor. Ni har inte bara bidragit till att texten blev som den blev utan också blivit goda vänner. Tack Katarina Blennow, Ingrid Bosseldal, Malin Christersson, Magnus Grahn, Ämma Hildebrand, Ingmar Karlsson, Janna Lundberg, Hans Teke och David Örbring för alla samtal om forskning och undervisning, om stort och om smått.

Det finns en hel del andra på institutionen som också förtjänar att nämnas. Jag vill tacka den administrativa personalen för all hjälp under den här tiden. Tack Carina Argelius, Carina Lillsjö, Karin Hjalmarsson, Lina Andersson, Jonas Josefsson, Ingrid Jönsson, Douha Kermani och Lotta Olsson. Jag vill också rikta ett tack till licentianterna som blivit en del av institutionen.

Det finns ett liv utanför universitetet också. Jag vill tacka alla mina vänner och släktingar, alldeles särskilt mina föräldrar Lennart och Monica och mina syskon Malin och Mattias för allt stöd under årens lopp.

Allra störst betydelse har förstås min närmaste familj. Tack Emma för de vackra illustrationerna, för all peppning, allt stöd, all hjälp, all kärlek, all omtanke. Du är bäst! Till sist vill jag tacka Edvin och Arvid för allt ni är. Ni förstår inte hur mycket ni betyder. Nu är jag äntligen klar med den där boken. Som ni har längtat! Den här boken tillägnar jag er.

Lund i mars 2017

Till Emma, Edwin och Arvid

INNEHÅLL

FÖRORD	5
DEL I	11
INLEDNING	13
Syfte och forskningsfrågor	15
Disposition	16
TEORI OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	17
Kritisk diskursanalys som teori	18
Kritisk diskursanalys som metod	31
Tillvägagångssätt	33
Urval och material	40
DEL II	47
ELEVERS OCH STUDENTERS SKRIVANDE I BLIXTBELYSNING	49
STUDENTER SOM INTE KAN SVENSKA	51
Teoretisk förankring	52
Diskursens väv	53
Språkets makt	64
Högskolelärare i ett posttraditionellt samhälle	71
EN FÖRLORAD VÄRLD	77
Framträdande diskurshändelser i debatter om skrivande	78
Textexempel	88
Uppgång och fall	108
VÄRLDENS MÅTT	113
Debatter och debatteman	115
De imperfekta	142
A NATION AT RISK?	145
Literacykriser	145
Synen på skrivande vid UC Berkeley	148
Why Johnny Can't Write	152
The End of the College Essay. An Essay	157
Den amerikanska drömmen	162
DISKUSSION OM MEDIEBILDER AV ELEVERS OCH STUDENTERS SKRIVANDE	165
Skrivkrigen	168
Myter om skrivande	171
Ur led är tiden	176

DEL III	179
GYMNASIESKOLANS LÄROPLANER	181
Skrivriktningar	182
LGY 70	191
Ett nytt gymnasium	191
Skrivande i Lgy 70	198
Den ljusnande framtid är vår	213
LPF 94	217
Europas bästa skola	217
Skrivande i Lpf 94	224
Socialt kompetent i en föränderlig värld	245
GY 2011	249
Diskursiva legitimeringsstrategier	249
Skrivande i Gy 2011	256
Skrivande i en brytningstid	276
DISKUSSION OM SYNEN PÅ SKRIVANDE I LÄROPLANERNA	279
En läroplan blir till	279
Synen på skrivande	282
Skolan och moderniteterna	287
DEL IV	293
SLUTDISKUSSION	295
Konfliktlösning	295
Akademiska	296
Gymnasister blir studenter	299
Den nya klassens minskade makt	301
Den tystnande debatten	303
Men vad betyder det?	306
Fortsatt forskning	308
Slutord	309
SUMMARY	311
Media Debates	312
Curricula	317
Final Discussion	319
KÄLLMATERIAL	323
REFERENSER	329

DEL I



INLEDNING

Vi skriver mer än någonsin. Snart sagt alla yrken innebär numera någon form av skrivande. Även till synes enkla arbetsuppgifter kräver ett fungerande skriftspråk (A.-M. Karlsson, 2006, s. 70). Universitetens och folkhögskolornas skrivutbildningar har högt söktryck. Det startas MOOC-kurser om akademiskt skrivande.¹ Literacy (som lite förenklat betyder läsa och skriva) är en av de nyckelkompetenser EU ser som extra viktiga det kommande decenniet för att tillväxtmålen ska nås. Även på fritiden skriver vi allt mer, inte minst beroende på olika medieteknologiska landvinningar. Det finns en mängd olika skrivarsidor på nätet dit hugade skribenter kan sända in sina alster. Skribenter och responsgivare bildar tolkningsgemenskaper som tillsammans förhandlar fram mening. Skrivandet kan numera också ibland ses som en terapeutisk verksamhet; man skriver sig frisk.

Intresset för skrivande verkar på det hela taget vara stort. Givet ökade samhälleliga krav på skrivande, skolsystemets breddning och nya skriftbaserade medieformer borde det finnas förutsättningar för att skrivförmågan hos en stor del av befolkningen skulle ha kunnat öka. Den förhoppningen kom emellertid på skam i början av år 2013 då nio historiker larmade om sina studenters bristfälliga skrivförmåga i en artikel i *Uppsala Nya Tidning* (Enefalk et al., 2013). Artikeln fick stort genomslag och följdes av ett stort antal artiklar där universitetsföreträdare i olika ämnen från hela landet vittnade om den brydsamma situationen. Artiklarna var fyllda av autentiska exempel på dåligt språk. Det verkade inte finnas någon ljusning i sikte. När jag läste artiklarna väcktes något till liv. De satte igång något. Jag förvånades över skribenternas tvärsäkerhet, trots bristen på ordentliga belägg. Efter hand insåg jag att den avhandlingsidé jag arbetade med inte var tillräckligt motiverande för mig. Det var ju skrivdebatter jag skulle ägna mig åt.

Inför valet 2014 seglade skolan upp som den allra viktigaste valfrågan. Alla partier ville profilera sig i detta så heta ämne. Att skolan blivit en profilfråga för flera partier beror förmodligen på dess viktiga roll i socialiseringen av de unga till framtidens

¹ MOOC är en förkortning av *Massive Open Online Courses* och kan beskrivas som avgiftsfria distanskurser över internet som kan locka tusentals deltagare.

medborgare. Utbildningspolitiken är därför en viktig arena för betydelsekampen om vad skolan ska vara och syfta till (Carlbaum, 2012, s. 1). Ett icke föraktligt inflytande på utbildningspolitiken har diverse samhällsliga diskurser om hur skolan bör fungera. Dessa diskurser kommer inte minst till uttryck i medier av olika slag.

När skolan debatteras är det ofta, som i exemplet ovan, i termer av kris, misslyckande och problem av olika slag. En tydlig förfallsdiskurs (Krogh, 2000) återkommer, vilken fått extra skjuts de senaste åren när Sverige presterat svagt i internationella studier, såsom PISA, PIRLS och TIMSS. Men det faktum att de svenska resultaten varit dåliga i ämnen som testas i de storskaliga studierna drar med hela skolan i fallet. Det råder numera konsensus om att skolan är i kris. På senare år har också högskolans företrädare alltmer högljutt beklagat sig över deras students bristande förkunskaper. Det har blivit något av en följetong att någon eller några högskolelärare vid varje terminsstart och terminsslut sjunger ut.

Debatten från 2013 hade det goda med sig att skrivande började diskuteras. Tidigare verkar det ha setts som en självklarhet att studenter ska ha med sig ett väl fungerande språk när de kommer till högskolan. Nu tydliggjordes att det nog inte alltid var så. Ett problem var dock att diskussionen fördes utifrån de mest alarmerande utsagorna om studenternas brister. De autentiska exemplen på dåligt språk har blivit något att enas kring, något att skratta åt. Jag ska ge ett par exempel. På en högskolepedagogisk konferens för ett par år sedan höll jag ett föredrag om en undersökning av elevlösningar av det nationella provets skrivdel. Jag påtalade riskerna med att ge exempel ur elevtexter; när de väljs ut är de knappast representativa för materialet som helhet. När nästa talare anträdde scenen fick vi oss just några sådana exempel till livs. Presentatörerna visade en powerpoint där deras students taffliga engelska illustrerades. Med tillbakahållet skratt återgav de textavsnitten. Till allmän muntration. Någon i publiken tyckte att de gick för snabbt framåt; han ville uppenbarligen riktigt gotta sig åt hur usel studenternas engelska var. Ytterligare ett exempel: Under 2016 reser historieprofessor Dick Harrison runt med föredraget "Fördumningen av samhället". Han berättar om hur han efter att ha kommit tillbaka till universitetet efter ett års bortavaro mötte en studentgrupp med grava kunskapsbrister. På frågan om hur det gick till när romerska riket föll samman återger han, med något förställd röst, vad som beskrivs som ett typiskt svar: "Ja, det berodde väl på att Julius Ceasar [uttalat seasar], stavat C-e-a-s-a-r, ledare för romarriket, stavat r-o-m-m mellanslag riket, förde krig i Sydafrika". Konstpaus. Spridda, lite nervösa, skratt. Harrison: "Fast ni ska skratta allesammans. Det här är helt [ohörbart]". Vad som händer är att de som sitter på en konferens eller har valt att gå och lyssna på ett föredrag tas upp i en gemenskap, ett vi, som inte är som de. Genom att skratta tillsammans försäkras vi oss om att den där fördumningen inte gäller oss utan de där andra – det är de som är problemet.

Kanske skulle inte just de här exemplen tagits upp om det inte vore för den skrivdebatt som blossade upp i inledningen av 2013 och som sedan så sakteliga avklingade. Men åtminstone från och med då inbegrep förfallsdiskursen också skrivande. Vårt att fundera på är huruvida den syn på skrivande som kom i dagen var ny eller om den tvärtom kunde spåras även tidigare. Det ville jag gärna undersöka i min avhandling.

Syfte och forskningsfrågor

Avhandlingen handlar alltså *inte* om huruvida svenska elever och studenter blivit sämre eller bättre på att skriva. Det vore helt visst ett angeläget projekt, men att undersöka hur det förhåller sig med den saken låter sig svårigen göras. Det finns alldeles för många metodologiska och metodiska bekymmer. Vilken typ av texter ska undersökas? Vad är det att skriva bra/dåligt? Hur ska man förhålla sig till breddad rekrytering i gymnasieskolan och högskolan? Vilka elever/studenter ska man rikta in sig på? Hur ska de jämföras? Och så vidare. Ett projekt där, säg, sistaårsgymnasisters skrivförmåga undersöktes och jämfördes med professionellt författad bruksprosa vore där emot genomförbart. Men frågan är om det är relevant. Gymnasisters och professionella skribenters texter uppvisar rimligen stora skillnader. Märkligt vore det väl annars. Det är inte heller en sådan typ av undersökning jag varit intresserad av att genomföra.

Vad som intresserat mig är i stället vilka *föreställningar* som finns och har funnits om skrivande. Vilka diskurser kan urskiljas när elevers och studenter skrivande berörs? Hur ser retoriken kring skrivande ut? Hur beskrivs och förklaras det skrivande som sker i skolan?

Skrivdebatten från 2013 fick mig att intressera mig för mediebilder av skrivande. Ett av avhandlingens syften är därför att undersöka synen på skrivande i mediadebatter om elevers och studenter skrivande. Artikeln i UNT följdes av en strid ström av texter där historikernas utsagor betraktades som sanningen om studenters skrivande. Jag tyckte därför att det skulle vara intressant att studera hur de olika debattörerna använde språket i sin retorik. I 2013 års debatt framkom också en del kritik mot ungdomsskolans sätt att förbereda eleverna för högskolans studier. Eftersom skolan har att förhålla sig till styrdokument av olika slag bör innehållet i dem vara av visst intresse för synen på skrivande i medier. Det är också högst troligt att den syn som framkommer i medierna har ett icke föraktligt inflytande över innehållet i styrdokumentet. Det finns således ett slags dialektik mellan styrdokument och mediadebatter. Av den anledningen tyckte jag att det kunde vara intressant att också studera gymnasieskolans kurs- och läroplaner, det vill säga statsmaktens idéer om det skrivande och den skrivundervisning som ska ske för att förbereda eleverna för högre studier. Ett annat syfte är därmed att undersöka bilden av skrivande såsom den framträder i gymnasieskolans läro- och kursplaner. Jag ville också söka mig bakåt för att se om mediebilderna av skrivande varit konstant eller förändrats och valde därför att göra tre nedslag. Av samma skäl sökte jag mig bakåt för att undersöka även tidigare läroplaner för gymnasieskolan. Eftersom jag tror att en text måste ses i sin kontext ville jag försöka förstå föreställningarna om skrivande genom att analysera och kritiskt granska dem i förhållande till samhällig utveckling.

Ett mer preciserat syfte kan således beskrivas så här: a) *att analysera och kritiskt granska diskursiv kontinuitet och förändring i synen på skrivande i mediadebatter och läroplaner*, b) *att visa hur den diskursiva kampen om synen på skrivande uppstår och utvecklas*. För att kunna göra det har jag utgått från följande forskningsfrågor:

- *Vad* sägs om elevers och studenters skrivande i mediedebatter från *a.* 70-talet, *b.* 90-talet och *c.* 2013 års skrivdebatt?
- *Hur* går debattörerna språkligt tillväga? Vilka språkliga medel använder de?
- *Vad* sägs om skrivande i gymnasieskolans läroplaner mellan 1970 och 2011?
- *Hur* sägs det? Vilka språkliga medel tillgriper läroplansförfattarna?
- *Varför* ser synen på elevers och studenters skrivande ut som den gör? Hur kan synen på skrivande i mediedebatt och skolans styrdokument förstås och förklaras?

Disposition

Efter det här inledande kapitlet där undersökningens förutsättningar, syfte och forskningsfrågor gått igenom följer ett kapitel där teori och tillvägagångssätt diskuteras. Jag har inspirerats av kritisk diskursanalys där teorier och metoder är så intimt förknippade att det är förenat med vissa svårigheter att särskilja dem. Av det skälet finns teori och metod i samma kapitel. I kapitlet går jag igenom de teorier den kritiska diskursanalysen bygger på och redogör för Norman Faircloughs, en av dess företrädare, analysmodell. Sedan kommer jag in på hur jag använder den kritiska diskursanalysen. Vissa teorier och metoder utvecklas vidare i de olika empiriska kapitlen. De första två kapitlen utgör Del I.

Efter den inledande delen följer de empiriska delarna. Del II, ”Elevers och studenters skrivande i blyxtbelysning”, består av fem kapitel och handlar om mediedebatter om skrivande. I det första, Studenter som inte kan svenska”, analyseras skrivdebatten från 2013. Det andra kapitlet har fått titeln ”En förlorad värld” och handlar om 70-talets skrivdebatter. 90-talets skrivdebatter sätts under lupp i kapitlet ”Världens mått”. Därefter görs en internationell utblick i kapitlet ”A Nation at Risk” där synen på skrivande under 1900-talet fram till i dag i USA behandlas. Del II avslutas med ett diskussionskapitel.

Avhandlingens Del III innehåller fyra kapitel om ”Gymnasieskolans läroplaner”. Denna del inleds med en genomgång av ett av de analysverktyg som används specifikt i denna del, utvecklingen av Roz Ivaničs skrivdiskurser som i min version blivit skrivinriktningar. Sedan avhandlas synen på skrivande i tur och ordning i kapitlen om Lgy 70, Lpf 94 och Gy 2011. Även denna del avslutas med ett diskussionskapitel.

Tanken är att diskussionskapitlen i Del II och Del III ska kunna stå för sig själva och kunna läsas utan att man först tagit del av resultaten i de föregående kapitlen. För att bedöma om argumentationen i diskussionskapitlen är trovärdig vänder sig läsaren lämpligen till resultatkapitlen där resonemanget i diskussionerna underbyggs.

I kapitlet ”Slutdiskussion” i Del IV jämförs de olika undersökningarna och jag försöker fördjupa diskussionen ytterligare. Här ges också förslag till fortsatt forskning.

TEORI OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

Jag insåg redan när forskningsobjektet började ta form att den kritiska diskursanalysen skulle kunna hjälpa mig både metodologiskt och teoretiskt. För det första har dess teoretiska grund med en specifik syn på språket länge tilltalat mig. Den vilar på antaganden om språkets konstituerande funktion vilket medger grundliga språkliga analyser. För det andra anser jag det viktigt att språket som analyseras också måste sättas i förbindelse med en samhällelig kontext. På så vis skiljer den sig från flera andra former av språkvetenskaplig textanalys (Bergström & Boréus, 2012, s. 354f). För det tredje har den en kritisk aspekt som innebär att forskningen i någon mån kan ha ett emanciperande syfte.

Den här avhandlingen är alltså inspirerad av kritisk diskursanalys. Diskursanalys är en både teoretisk och metodologisk ansats varför det inte är meningsfullt att, som traditionen ger, göra en uppdelning i teori och metod eftersom de så intimt hänger ihop (Carlbaum, 2012, s. 36). Det är anledningen till att jag valt att ha med både teori och tillvägagångssätt i samma kapitel. Det är också orsaken till att jag diskuterar metoderna före materialet. Trots förbehållet har jag valt att i kapitlet skilja på teori och metod. Jag tror att det blir mer åskådligt att först gå igenom de teorier den kritiska diskursanalysen bygger på för att sedan försöka renodla hur man rent metodiskt kan gå tillväga för att analysera texter.

Till att börja med diskuterar jag emellertid hur det undanlidande diskursbegreppet kan förstås för att sedan redogöra för den kritiska diskursanalysens teoretiska förankring, speciellt den språksyn den vilar på. Det teoretiska avsnittet avslutas med en genomgång av ett antal teorier om modernitet, post/senmodernitet och metamodernitet vilka jag använder för att sätta in de texter som analyseras i en större social och samhällelig kontext.

Jag förklarar sedan den analysmetod, i form av den tredelade modell Norman Fairclough (1992, 2010) arbetat fram, som jag till största delen valt att strukturera kapitlet efter. Avsnittet är ett avstamp till en metodologisk avdelning där jag diskuterar hur min arbetsgång och analysprocess gått till. I det avsnittet beskrivs metoder jag använt och deras teoretiska bas. Här blir det tydligt hur intimt förknippade teori och metod är i undersökningar av diskursanalytiskt snitt. Kapitlet avslutas med en redogörelse för urval och material.

Kritisk diskursanalys som teori

Det är som nämnts förknippat med vissa problem att dela upp den kritiska diskursanalysen i teori och metod. Det kan dock vara på sin plats att diskutera vilka implikationer teorin får. Jag kommer därför att beskriva den språksyn den kritiska diskursanalysen vilar på. Men innan dess kan det vara idé att redogöra något för det svår-fångade begreppet *diskurs*.

Diskursbegreppet

Begreppet kan förstås på olika sätt. Från att först och främst ha varit ett begrepp som använts inom språkvetenskapen har dess användningsområde spritts till ett stort antal vetenskapliga inriktningar (Wiklund, 2006, s. 29). Inte minst inom samhällsvetenskaperna har begreppet kommit att spela stor roll. Det ökade intresset för diskurser kan bland annat tillskrivas det ökade intresset för språket vilket följde *den språkliga vändningen* (Howarth, 2000, s. 1f). Bergström och Boréus (2012, s. 355ff) gör en distinktion mellan snäva och vida tolkningar. I dess snäva tolkning, som begreppet ofta fått i lingvistiska sammanhang, betraktas diskurs endast som talat och skrivet språk, vilket får till följd att textanalyserna inte tar hänsyn till textens kontext. I en vid tolkning är diskurs synonymt med hela det sociala systemet där diskurser konstituerar och konstitueras av den sociala och politiska världen (Howarth, 2000, s. 2). Enligt ett sådant synsätt betraktas allt meningsskapande som diskursivt vilket således innebär att det inte finns något som kan vara icke-diskursivt. En mellanposition intar Faircloughs version av kritisk diskursanalys. Han vidgar begreppets omfång genom att dels inkludera också andra semiotiska modaliteter än tal och skrift, till exempel gester och bilder, dels genom att även inbegripa kontexten som semiotiska praktiker är skapade i. Men han tar inte steget fullt ut; diskurser förstås som den semiotiska dimensionen av social praktik, vilket betyder att han gör skillnad mellan diskursivt och icke-diskursivt (8).

Att begreppet använts och används på så många olika sätt och i olika discipliner har inneburit att vissa sett det som urvattnat och meningslöst att använda. Men att det inte går att nagla fast en bestämd betydelse på ett teoretiskt begrepp är inte så märkvärdigt. Det betyder knappast att begreppet blir obrukbart utan snarare att forskaren måste vara tydlig och förklara *hur* begreppet brukas. Jag kommer i det följande att redogöra för en del tolkningar av begreppet vilka är relevanta för synen på diskurs i föreliggande undersökningar.

Fairclough (2010, s. 95f) använder diskurs på två sätt, antingen som abstrakt eller som räknebart substantiv. När det används som abstrakt substantiv (utan artikel) betyder det språkanvändning sedd som social praktik. I den betydelsen finns likheter med Foucaults användning av begreppet. Att språket ses som en social praktik för med sig att det är socialt och historiskt situerat, i dialektisk relation med den sociala kontexten och att det är socialt skapat men också socialt skapande. För Foucault

([1966] 1994) är det inte möjligt att reducera diskurs till språk och tal; diskurs är mer än så. ”We do not speak a discourse, it speaks us. *We are* the subjectivities, the voices, the knowledge, the power relations that a discourse constructs and allows”, skriver Ball (1994, s. 22, kursiv i original). I Foucaults mening kan diskurser beskrivas som system av regler som gör det möjligt för vissa påståenden men inte andra att förekomma vid bestämda tider och platser (Fairclough, 1992, s. 40). Det sista är en viktig aspekt. Diskurser handlar alltså om vad som kan sägas och tänkas, men också om *vem* som kan tala eller skriva, när och var och med vilken auktoritet (Ball, 1994, s. 21). De representerar politiska intressen och kämpar som en konsekvens därav om status och makt (Weedon, 1987).

Som räknebart substantiv ser Fairclough (2010, s. 93) diskurser som sätt att ge uttryck för erfarenheter från ett specifikt perspektiv. I den bemärkelsen kan man till exempel tala om en skolkritisk diskurs som skiljer sig från andra diskurser med annat fokus. I analogi med resonemanget ovan är det relevant vem det är som talar och vilken makt den talande har. En viktig aspekt för Fairclough (1992, s. 4) är historisk förändring: hur olika diskurser under särskilda sociala villkor kombineras och bildar nya, komplexa, eller hybrida diskurser. Diskurser påverkas av och påverkar andra diskurser, något som kan ses som en del av intertextualiteten (se nedan).

Genomgången ovan ger vid handen att diskurs måste relateras till den samhälleliga kontexten. Det är viktigt. All textanvändning måste förstås i sin kontext; texter skapas inte i ett vakuum. Alla yttranden har en historia och kan ses som svar på andra yttranden, samtidigt som de vänder sig framåt mot kommande yttranden. Yttranden är, för att tala med Bachtin (1981), dialogiska. Jag ser diskurser som *sätt att tala eller skriva (eller uttrycka sig med andra former av semiotiska modaliteter) om ett visst fenomen utifrån ett bestämt perspektiv där de enskilda utsagorna står i förbindelse med tidigare utsagor och är färgade av ideologi*. För mig är alltså intertextualitet ett nyckelbegrepp i synen på diskurs. Det uttrycks väl av Kress (1985, s. 31) som för in poststrukturalistisk teori i en utbildningskontext.²

Discourses are systems of meaning embedded in certain institutions, which in turn are determined by ideologies in response to larger social structures. On the microlevel is the text, determined by discourse and genre, in turn determined by ideology; on the macrolevel is the larger social structure.

Citatet leder vidare in i nästa avsnitt som handlar om den kritiska diskursanalysens språksyn.

² Han introducerar också begreppet genre, vilket är av stor vikt för kunskapsöverföring i utbildningsinstitutioner (C. Kramsch, 2013, s. 25).

Språksyn

För att förstå den teori som den kritiska diskursanalysen bygger på kan det vara på sin plats att gå tillbaka till den lingvistiska strukturalismens fader, Ferdinand de Saussure ([1916] 1970). I hans *Kurs i allmän lingvistik*, en postumt utgiven samling föreläsningar, lägger han grunden för den moderna språkvetenskapen. I Saussures teori är det lingvistiska tecknet dyadiskt, bestående av två delar: det betecknande (*signifiant*) och det betecknade (*signifié*). Länken mellan tecknets två delar är arbiträr. Vad ett språkligt tecken betecknar är inte naturligt utan skapat av konventioner, ett socialt kontrakt där tecknens mening delas. Tecknet är vidare relationellt; det är en del i ett system och får bara mening i förhållande till andra tecken i systemet. Mening får det genom vad det inte är, snarare än genom vad det är. Saussure gör en distinktion mellan *la langue*, språkssystemet, och *la parole*, hur språket används. Han var främst intresserad av språkssystemets *struktur* eftersom han såg studiet av språkbruket (*parole*) som i praktiken omöjligt (Holquist, 2002, s. 45).

Av det skälet har Saussure fått en del kritik av sociolingvister som menat att språket skapas socialt och inte individuellt (Fairclough, 1992, s. 63). Men redan en av Saussures samtida (även om han tillhör nästkommande generation), Michail Bachtin, hade en annan syn på språket.³ Om Saussure var fast i ett dialektiskt paradigm – språket var antingen *langue* eller *parole* men aldrig båda möjligheterna samtidigt – hade Bachtin i stället en dialogisk syn på språket (Holquist, 2002, s. 44-46). Han såg en spänning mellan det individuella och det sociala. Grunden för hans dialogiska tänkande är att alla yttranden vi gör är svar på tidigare yttranden. Det var därför han hellre studerade yttringar än meningar; ett yttrande är möjligt att besvara medan en mening inte tillhör någon. Bachtin var alltså mer intresserad av *parole*, eller mer specifikt talakter, än av *langue*, språkssystemet. På så vis kan han i någon mån ses som en förelöpare till poststrukturalismen, även om hans viktigaste texter skrevs trettio-fyrtio år innan poststrukturalismen kom på modet.

Liksom Bachtin, och i motsats till Saussure, har poststrukturalisterna främst intresserat sig för hur språket används (*parole*) och försökt lösa upp gränsen mellan *langue* och *parole* (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 17). De har kämpat emot det strukturalistiska sättet att närma sig data. Ett exempel skulle kunna vara att behandla en talares intention som sanningen i övertygelsen om att folk säger vad de menar och menar vad de säger. En annan strukturalistisk tanke de vänt sig emot är att tecknet är fast och beständigt (a rose is a rose) och att det råder konsensus i en talgemenskap om hur tecken ska förstås. Strukturalistisk språkteori presupponerar således ett slags rationalism, trots det arbiträra förhållandet mellan det betecknande och det betecknade. Det är den rationalismen diskursteoretikerna Laclau och Mouffe vänder sig emot. I

³ Det fanns dock också likheter i språksynen. Båda menade att språk skulle studeras med utgångspunkt i dem som använde det, det vill säga en sociologisk grund snarare än en historisk, vilket var det vanliga.

deras Saussure-inspirerade teoribygge är en av hörnstenarna att betydelsen aldrig kan fixeras en gång för alla eftersom diskurserna rör på sig och förändras. Olika diskurser strider om hur tecken ska förstås i en diskursiv kamp där de olika diskurserna försöker uppnå hegemoni (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 13). Särskilt laddade begrepp kallar de för *flytande signifikanter*, tecken vars mening olika diskurser strider om (Laclau, 1990, s. 28; Laclau & Mouffe, 1985, s. 105).

Poststrukturalismen ska emellertid inte ses som motståndare till strukturalismen utan den drar den snarast till sin spets. Kategorierna som sådana är inte intressanta att studera. Poststrukturalismen ställer i stället metafrågor. Varför har kategorierna skapats? I vems mening är det att tecknens betydelse fixeras? När Foucault ([1966] 1994) undersöker *The Order of Things* är det inte själva kategorierna han är intresserad av utan han frågar sig i stället vad som gjorde det möjligt att klassificera på det sätt som gjordes och vad det var som gjorde det möjligt att *tänka* på ett visst sätt i en viss tid. Han är intresserad av den större bilden.

Arvet från Foucault lever vidare hos Fairclough.⁴ Han medger att sociolingvistikernas sociala syn på språket är en utveckling av den saussuerianska traditionen eftersom de menade att språkbruksvariation är systematisk och möjlig att undersöka vetenskapligt. Systematiken består i att språkbruket korrelerar med sociala variabler. Men den tanken, menar Fairclough, är behäftad med ett par grundläggande problem. För det första läggs alltför stor vikt vid hur språket varierar enligt sociala faktorer, vilket, om jag läser honom rätt, innebär att agentskapet så att säga försvinner. För det andra ser han de sociala faktorerna som alltför grunda; de tar inte hänsyn till språkets sociala funktion i en mer global förståelse och hur språkbruk kan bidra till reproduktion eller transformation. Fairclough håller därför före att diskursbegreppet kan innebära att språk ses som en *social praktik* och varken som en individuell aktivitet eller en spegling av situationella variabler. Det innebär för det första att diskurs är ett sätt att handla i världen liksom att det är ett representationssätt. För det andra innebär det att det finns en dialektisk relation mellan diskurs, social praktik och sociala strukturer. Å ena sidan formas diskursen av sociala strukturer, men å andra sidan är diskurs konstituerande: "Discourse is a practice not just of representing the world, but of signifying the world, constituting and constructing the world in meaning" (Fairclough, 1992, s. 64). Här är arvet från Foucault tydligt. Det är en viktig tanke eftersom det alltså betyder att en diskurshändelse inte bara är påverkad av den sociala världen utan att den också *påverkar*. I förlängningen innebär det att samhällslig förändring är av diskursiv natur, så att förändrade diskursiva praktiker är viktiga element i förändring av samhället, också det en foucauldiansk tankegång (56). Annat som är hämtat från Foucault

⁴ Följande avsnitt bygger på Fairclough (1992, s. 63f).

är synen på makt och politik som diskursiv och vikten av att studera relationer mellan diskurser och hur de på olika komplexa sätt är beroende av varandra (55f).⁵

Ett viktigt begrepp för Fairclough blir därför *intertextualitet*. Den viktigaste inspirationskällan för intertextualitetsteorierna är språkfilosofen och litteraturvetaren Michail Bachtin.⁶ Han ansåg att den samtida lingvistikens försummade språkets kommunikativa funktioner, särskilt hur texter och yttranden svarar på tidigare yttranden och pekar framåt mot senare yttranden (101). Det var Julia Kristeva ([1966] 1986) som introducerade Bachtin för en västerländsk publik och det var också hon som myntade begreppet intertextualitet. Hon uppmärksammar att intertextualiteten innebär "the insertion of history (society) into a text and of this text into history" (39).⁷ Fairclough använder intertextualitet som ett övergripande begrepp men skiljer mellan *manifest intertextualitet* där de intertextuella relationerna finns mellan texter och specifika andra texter och *interdiskursivitet* där relationen snarare rör diskursiva konventioner (till exempel hur genrer blandas i en diskurs). Intertextualiteten är emellertid inte gränslös. Fairclough påpekar att den är socialt begränsad och beroende av maktrelationer.

Av det skälet anser han relationen mellan intertextualitet och *hegemoni* vara viktig. Hegemonibegreppet är hämtat från Gramsci och definieras så här: "Hegemony is the power over society as a whole of one of the fundamental economically-defined classes in alliance with other social forces" (Fairclough, 1992, s. 92). Hegemoni handlar om att med ideologiska medel vinna underordnade klassers samtycke. Det sker genom betydelsebildning som naturaliserar maktförhållanden (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 39). Men det finns alltid utrymme för förändring och diskursiv kamp om hegemonin. Hegemonin kan inte en gång för alla fixeras. Diskursiv förändring kan ske när diskursiva element artikuleras på nya sätt (80f). Fairclough (1992, s. 95) använder begreppet för att analysera den sociala praktikens natur i termer av maktrela-

⁵ Som synes har Foucault varit en viktig inspirationskälla för Fairclough, särskilt för hans syn på språkets verkningar. Däremot är Fairclough (1992, s. 56) inte lika imponerad av Foucaults analysmetoder, särskilt inte hans "neglect for textual analysis". Textanalysen är en central del i Faircloughs teori. Fairclough är också kritisk till Foucaults syn på makt och motstånd. Även om makt för Foucault också innebär motstånd är det ett motstånd som inte utgör något hot. Den stora majoriteten är manipulerad av makten. Fairclough tror att det beror på frånvaron av praktikbegreppet i Foucaults teori samt frånvaron av textanalys. Praktik beskrivs av Fairclough som verkliga händelser där människor gör, säger eller skriver saker (57). För Foucault (1972, s. 117) är en diskursiv praktik ett system av anonyma, historiska regler och alltså snarast ett slags struktur. Fairclough anser att Foucault ger strukturerna för stor vikt och hämtar därför sin syn på makt från Gramsci i stället (se ovan).

⁶ Bachtin diskuteras också i avsnittet "Analysprocess". De av hans teorier som bildar grund för intertextualitetsteorierna diskuteras mer utförligt i kapitlet "Studenter som inte kan svenska".

⁷ Bachtin kallar det för ambivalens eller dialog och pläderar för nödvändigheten av en translingvistisk vetenskap som skulle kunna få oss att förstå relationerna mellan texter och mellan text och samhälle (Kristeva, [1966] 1986, s. 39f).

tioner och huruvida diskursen reproducerar eller utmanar existerande hegemonier.⁸ Ett annat viktigt begrepp med marxistisk bakgrund som kan användas för att analysera den sociala praktiken är *ideologi* som Fairclough hämtat från Althusser. Genom dennes teori får han stöd för att diskursiva praktiker fungerar ideologiskt. I de diskursiva praktikerna finns betydelsekonstruktioner – ideologier – inbyggda vilka bidrar till produktion eller transformation av dominansrelationer (87). Ideologierna är som mest effektiva när de naturaliseras och får status av sunt förnuft. Fairclough kritiserar dock Althusser för att han lägger för stor vikt vid hur den dominerande ideologin reproduceras och därmed underskattar människors förmåga att agera som individuella eller kollektiva agenter (90f).⁹ För Fairclough (1992, s. 87f) är motstånd möjligt – begreppet *transformation* indikerar att diskurser kan få nya artikulationer, att det är möjligt att föra ideologisk kamp och att kampen är en viktig del av den diskursiva praktiken. Det är rent av något av det som är *kritiskt* i den kritiska diskursanalysen. Den visar dels hur diskursiv praktik kan reproducera ojämlika maktförhållanden, dels möjligheter till motstånd mot hegemonier genom diskursiv praktik.

Utöver att analysera ideologiska och politiska effekter av diskursen och att undersöka diskursiv förändring använder Fairclough stora, samhällseliga teorier för att analysera den sociala praktiken. För min analys har jag ansett det rimligt att ställa de diskursiva praktikerna mot teorier om den väg samhället tagit under mina undersökningsperioder. Jag har därför använt teorier om modernitet och moderniteter. Dessa teorier beskrivs i nästa avsnitt.

Den moderna tiden

Avhandlingens empiri är hämtad från en tid som spänner över närmare ett halvt sekel. Det är en tid präglad av stora samhällseliga förändringar. Man kunde, med Rosa (2005), se det som att tiden accelererar. I de empiriska kapitlen söker jag beskriva den svenska kontextens betydelse för de diskursiva uttrycken, läroplaner och mediedebatter. Men jag prövar också hur de förhåller sig till större samhällseliga teorier om moderniteten. Det rör sig alltså om den sociala eller sociopolitiska praktiken i Faircloughs modell. De olika nivåerna i modellen inverkar på varandra. Diskurshändelserna påverkar således samhällsutvecklingen. Men också det omvända gäller. Den samhällseliga kontexten har betydelse för de diskursiva uttrycken. Dialektiken mellan nivåerna är något av det viktigaste i den kritiska diskursanalysen. Det är, vill jag hävda, den sociala praktiken som gör kritiska diskursanalyser riktigt relevanta. Därav

⁸ Faircloughs analysmodell är delad i tre dimensioner och består av text, diskursiv praktik och social praktik. Den sociala praktiken är det yttersta lagret. Se mer i avsnittet om kritisk diskursanalys som metod.

⁹ Det är alltså en liknande kritik som den han riktar mot Foucault.

följer att teorier om samhällets utveckling spelar stor roll för kritisk diskursanalys och särskilt för analys av den sociala praktiken. Av den anledningen lägger jag i det följande en del kraft på att redogöra för teorier om den moderna tiden. Jag ger en bakgrund till det som kommit att kallas modernitet och diskuterar också hur den utvecklats fram till vår egen tid.

Modernitet

När det som brukar kallas den moderna tiden tar sin början är inte alldeles enkelt att svara på. Det kommer an på vad man lägger in i begreppet; åtskilliga tänkare har sökt göra reda för den moderna tidens början. Giddens (1991, s. 15) använder begreppet *modernitet* om de institutioner och beteendemönster som etablerades i det postfeodala Europa men som under nittonhundratalet spreds över världen. Två grundläggande dimensioner av moderniteten i Giddens' tappning är industrialiseringen och kapitalismen och dess viktigaste sociala form är nationalstaten. Nationalstaten skiljer sig från traditionella samhällen på flera sätt: den är del av ett system av andra stater, den kontrollerar, både explicit och implicit, sina invånare och den har våldsmonopol. En något annorlunda tidsindelning står Isenberg (2001, s. 47) för. Han ser den moderna epoken som del av *den nya tiden* som tar sin början från fjortonhundratalet och framåt i och med renässans, reformation och spridningen av naturvetenskapliga upptäckter. Epoken indelas ytterligare i *den tidigt nya tiden* under sjuttonhundratalets andra hälft då urbanisering och industrialisering fortfarande ännu är i sin linda, *den moderna epokens begynnelse* som kan sägas inledas med den franska revolutionen då det som satts i rörelse accelererar och *det klassiska moderna* runt sekelskiftet till 1900-talet då samhället förändras i grunden. Det *klassiskt moderna* dör i och med nationalsocialismens framfart, men *det moderna* består. Horkheimer och Adorno ([1944] 1997, s. 14) vill gärna se Odysseus som den första rationella och moderna människan – eftersom han var den enda som inte lät sig förblindas av sirenernas sång. De spårar därmed upplysningsidéerna i antik myt. Däremot ser de *moderniteten* som perioden från renässansen, reformationen och framåt (P. Nilsson, 2001, s. 28). Den sammanfaller alltså i stort med Isenbergs indelning.

Framställningen ovan tjänar syftet att illustrera att moderniteten är del av ett större komplex av idéer, av ett upplysningsprojekt som sätter förnuft och vetenskap i första rummet och som dessutom har en lång historia. Liedman (1999, s. 17) skriver att moderniteten, en flera århundraden lång process,

tar sig uttryck i en världsomspännande handel, i städernas våldsamma tillväxt, i utvecklingen och spridningen av en vetenskap som blir allt exaktare och en teknik som så småningom genomtränger varje por av människors liv, i framväxten av tidningar och andra medier och inte minst i statens växande makt och effektivitet och den statliga och kommunala administrationens allt mer förfinade rutiner.

Denna samhällsomvandling skapade en *framstegsoptimism* där vetenskapen sågs som utvecklingens motor (18). Till moderniteten kan också knytas *modernismen*, som infaller runt 1900, inom de olika konstarterna. Den skulle kunna ses som modernitetens kulturella logik (jfr Jameson, 2009). Från ett förhärskande mimetiskt ideal skulle konstnären nu i stället avlägsna sig från klassiska mönster och söka ett eget uttryck. På så vis belyser modernismen den *individualism* som den moderna tiden för med sig. Sociala relationer förändras. I och med urbanisering och industrialisering skiljs människan från de traditionella samhällenas grundläggande beståndsdelar såsom familjen och byn. Dessa löses upp och samhället byggs i stället upp av lösligt sammanfogade kollektiv av individer (Ahlberger, 2014, s. 226). I detta nya samhälle finns till synes oändliga möjligheter för människan att välja hur hon vill leva sitt liv. Musils begrepp *möjlighetssinne* – förmågan att föreställa sig att det som är också kunde vara på ett annat sätt – vore obegripligt i en förmodern tid.¹⁰ Det modernistiskt konstnärliga uttrycket, abstraktionen som ersätter avbildningen, vore inte heller möjlig utan storstaden som *belägrar* konstnären (Isenberg, 2001, s. 130). Storstaden, ”modernitetens manifestation framför andra” påverkar människan i grunden, så mycket att man kan tala om ett kroniskt kristillstånd (Isenberg, 2011). Och vad krisen, som också kan ses som en manifestation av det moderna, består i är ”obestämdheten, relativiteten, i det tillfälliga” (Isenberg, 2001, s. 60). Makropoulos (2012, s. 11) ser ett samhälle som modernt när det inte längre bestäms av traditionen eller en förutsebar framtid.

Det flyktiga, obestämbara kan förklaras med begreppet *kontingens* – som, liksom Musils möjlighetssinne, betyder att allt som är också kunde vara annorlunda. Det kan det eftersom det kontingenta inte har någon grund för sin existens (12). Om kosmos är grunden för antiken, Gud för kristendomen och förnuftet för upplysningen är det annorlunda med det moderna – det existerar ingen tillräcklig grund. Och om grunden på sin höjd är villkorlig och tillfällig kan motsatta yttringar och ståndpunkter härledas ur samma grund. Om allt fast förflyktigas, om det inte finns något fast att luta sig mot, om allt kunde vara på ett annat sätt måste något gå förlorat. Lukács skriver om den transcendentala hemlöshet som den moderna världen ger upphov till (Isenberg, 2001, s. 62ff).

I stället för kontingens använder Giddens (1991) begreppet *reflexivitet* som kännetecknande för moderniteten. På det personliga planet har reflexiviteten inverkan på vårt dagliga liv, på de val vi gör och hur vi väljer att leva våra liv (14). På ett institutionellt plan innebär den exempelvis att vetenskaplig kunskap inte kan tas för given, vilket beskrivs som existentiellt bekymmersamt för vanliga människor, inte minst eftersom vi tvingas sätta vår tillit till olika typer av expertsystem. Den moderna människan har begränsad teknisk kunskap och måste därför lita på att experter inom olika områden vet vad de gör. Men just av det skälet är det moderna samhället också en

¹⁰ I *Mannen utan egenskaper* skiljer Musil (1999, s. 17) mellan det utopiska möjlighetssinnet och det mer prosaiska verklighetssinnet.

riskkultur (se också Beck, 2000). Genom att teknologiska och vetenskapliga framsteg används för att till exempel skapa nya typer av vapen finns ständigt ett hot om massförstörelsekrig (Giddens, 1991, s. 4). Moderniteten liknas vid en ångvält, ”en skenande maskin med enorm kraft som vi kollektivt i viss mån kan styra, men som hotar att skena bortom vår kontroll och som kan köra sönder sig själv” (Giddens, 1996, s. 131). Vägen är fylld av risker, vilket innebär att vi aldrig kan känna oss trygga. För Giddens blir reflexiviteten ett sätt att kalkylera risker, eller, om man så vill, att tygla kontingensen, att skapa ordning i kaos.

Ett annat begrepp som kan förknippas med moderniteten är *fart*. Rosa (2005, s. 447) beskriver tiden från mitten av sjuttonhundratalet fram till i dag som präglad av social acceleration. Han urskiljer tre olika dimensioner av acceleration. För det första har det skett en teknologisk acceleration, en fartökning av processer av transport, kommunikation och ekonomisk produktion. För det andra sker sociala förändringar med en aldrig tidigare skådad hastighet. Särskilt i sen- eller postmoderniteten är våra livsvärldar allt annat än stabila; vi byter jobb, partner, värderingar och hem flera gånger under vårt liv. För det tredje, slutligen, har det sociala livet i sig självt accelererat, vilket tar sig uttryck i en förnimmelse av ökad brist på tid. Hastighet verkar ha tagit över den religiösa föreställningen om ett evigt liv; om vi lever tillräckligt snabbt kan vi leva hundra liv under en livscykel.

Moderniteten är som synes synnerligen heterogen. Å ena sidan förnuftstro, framstegsoptimism och obegränsade möjligheter, å andra sidan kris, hemlöshet och förloerade fundament. Flera teoretiker är kritiska mot den riktning upplysningsprojektet tagit. För Weber ([1934] 1978) är *rationaliteten* det mest utmärkande draget i den moderna tiden. Kapitalismen är enligt hans mening en del av rationalitetens utveckling och i protestantisk asketism ser han en föregångare till den kapitalistiska andan (36). I den protestantiska etiken ligger nämligen att utföra sina plikter och arbeta tråget eftersom den inte tror på magiska eller sakrala krafter som en väg till frälsning. Magin har eliminerats; det har skett en *avförtrollning* av världen som fullbordas i dessa läror (49, 113). I magins ställe träder en instrumentell rationalitet som handlar om planering, kalkylering och systematik; det är det sociala tvånget att handla strategiskt som Weber liknar vid en rationalitetens ”järnbur” (86).

Horkheimer och Adorno ([1944] 1997) är tydligt Weber-inspirerade i sin undersökning där de försöker förklara dialektiken mellan upplysningsens humanism- och frihetsideal och dåtidens totalitära ideologier.¹¹ Hur kan ett samhälle med tradition av filosofi, litteratur, konst och vetenskap leda till fascism? Svaret de ger är att upplysningen är självförstörande (11). Dess syfte var att avmystifiera världen och ersätta inbillning med vetande. Den ville ta makten över naturen. Målet var ett fritt samhälle. Men just det tänkandet bar på ”fröet till en rörelse i motsatt riktning” (11). Makten över naturen har endast lett till en ”teknologisk instrumentell rationalitet” och dess

¹¹ *Upplysningens dialektik* skrevs i exil i Kalifornien 1942-44, under brinnande världskrig.

inverkan på alla livets områden leder till tvång och inte emancipation såsom syftet var (P. Nilsson, 2001, s. 29). Om upplysningen står för ett såväl vetenskapligt som socialt framåtskridande innebär det moderna samhället ett betydande bakslag (27).¹²

Den framstegstanke som skisserades i inledningen av avsnittet kommer i flera av de redovisade teorierna i ganska stor utsträckning på skam. Liedmans (1999, s. 27) förklaring är att den hårda upplysningen – teknik, naturvetenskap och ekonomi – bör skiljas från den mjuka upplysningen – etik, konst och religion. Den hårda upplysningen har i hög grad inneburit stora framsteg. Men den mjuka upplysningen har inte alltid utvecklats i önskvärd riktning. Däri ligger upplysningens dialektik. Liedman menar dock att ”[p]essimister och optimister är ense om att framstegstanken spelat en viktig objektiv roll i modernitetens utveckling. Dess grundläggande inslag är *övertygelsen om att människan avsiktligt och av egen kraft – genom sitt förnuft, sina kunskaper, sin företagsamhet – kan förändra natur och samhälle* (521f, kursiv i original). Tilläggas bör att flera av de teoretiker som ställer sig tveksamma till upplysningsprojektet skildrar den klassiskt moderna perioden eller senmoderniteten, det vill säga ett sent skede i den moderna tiden.

Det postmoderna tillståndet

En av de upplysningsskeptiker som skildrar den sena moderniteten är Lyotard. Han tar det hela ett steg längre. I skriften *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* (1984) rapporterar han om vad han ser som mest utmärkande för kunskapens tillstånd i den postmoderna tiden, vilken han daterar till slutet av femtioalet och framåt. Begreppet är vagt och implicerar en tid efter moderniteten, men det handlar snarare om en vidareutveckling av vissa tendenser och knappast ett brott. Termen postmodernism lånade han från en amerikansk diskussion bland kulturkritiker och sociologer, men Lyotard relaterade begreppet till en kris inom ”den narrativa organisationen av vetandet i sin helhet” (Ruin, 2011, s. 31). Vad som enligt Lyotards mening gått förlorat är tilliten till de metaberättelser om Vetandet och Historien som tidigare gav vetenskapen legitimitet. Den moderna tiden bands samman med hjälp av de stora berättelserna, till exempel den hegelianska tanken om andens eller förnuftets fria liv och marxismens idéer om människans frigörelse; metanarrativen fungerade som ramar som styrde sökandet efter kunskap. Ett av skälen till misstron mot stora berättelser är informationstekniken som inneburit en kommodifiering av kunskapen. Ett traditionellt bildningsideal blir meningslöst när kunskapen reduceras till ”quantities of information” (Lyotard, 1984, s. 4). Kunskapen blir inte längre ett mål i sig själv utan ett medel utan bruksvärde (5). Största möjliga effektivitet eftersträvas. Med

¹² Bauman (1994) driver teorin om den instrumentella rationaliteten till sin spets. Han betraktar förintelsen som den yttersta konsekvensen av den teknologi och effektivitet som karakteriserar modern byråkrati.

denna fragmentariserade kunskapssyn kan det vara svårt att skapa sammanhang i tillvaron (Liedman, 1999). I denna ”mångfald av språkspel” där språket har omvandlats till information har helheten gått förlorad (Wallenstein, 2011, s. 10).

På ett filosofiskt plan finns en misstro mot begrepp som *verklighet* och *sanning*. I det postmoderna tillståndet kan verklighet och sanning endast ha en lokal, relativ giltighet. Det vetenskapliga vetandets objektivism ersätts av ett slags relativism där det vetenskapliga vetandet inte behöver vara mer värt än det narrativa (jag har hört att...). Det är möjligen en väl mörk bild Lyotard tecknar. Ett annat sätt att se den postmoderna misstron mot objektivt vetenskapligt vetande är att ”all kunskap framträder i beskrivningar som tillfredsställer våra nuvarande sociala syften” (Rorty, 2003, s. 35). Eftersom vi, enligt detta sätt att se, inte kan kliva utanför språket kan inte verkligheten förmedlas på annat sätt än genom våra beskrivningar, en poststrukturalistisk tankegång.¹³

Jameson (2009) skiljer mellan postmodernism och postmoderniteten. Postmoderniteten är för honom ett samhällligt tillstånd medan postmodernismen är de kulturella yttringar som den postmoderna tiden frambringar. Han försöker alltså skapa en teori om sambanden mellan estetiska fenomen och deras historiska sammanhang (Danius, 2011, s. 84). Postmodernismens typiskt stilistiska grepp – till exempel metafiktion, diskontinuitet, eklecticism, pastisch, och ironi – är för Jameson senkapitalismens kulturella logik; de postmodernistiska estetiska uttrycken kan ses som svar på senkapitalismens produktionsförhållanden. Postmoderniteten tar, trots dess namn, inte vid efter moderniteten utan är i stället ”den fas där moderniseringen till sist är fullbordad” (87). Kanske är det därför postmoderniteten innebär en återförtrollning av världen efter den rationalitetssträvande moderna kampen att avförtrolla den. Misstron mot ”det behärskade och beräknande förnuftet” har inneburit att känslorna har fått tillbaka sitt värde (Bauman, 1996, s. 45). Vi lär oss att leva med händelser och handlingar som inte går att förklara – vi lever i en *kontingenskultur* där kontingensen inte går att välja eller välja bort (Isenberg, 2008, s. 259). Ett viktigt drag i den postmoderna tiden är att staten får mindre betydelse. Bauman förklarar det med globaliseringen av ekonomi och kulturutbud som inneburit att stater försvagas och förlorar maktmonopolet över medborgarna. Staten behövs inte på samma sätt som tidigare om majoriteten av väljarna nöjer sig med att själva förvalta sina öden och tror att de tjänar på att staten inte lägger sig i (Bauman, 1996, s. 173ff). I senare verk använder inte Bauman begreppet postmodernism längre, eftersom det fått dålig klang, utan talar i stället om den *flytande moderniteten*. Den flytande moderniteten präglas av osäkerhet. Sociala former och institutioner har inte tid att stabilisera sig. I stället för långvariga åtaganden är det i den flytande moderniteten en korttidsmentalitet som råder i såväl sociala

¹³ Poststrukturalismen har ibland setts som postmodernismens filosofiska sida (se t.ex. Jansson, 1995, s. 68). Men så enkelt är det inte med tanke på att till exempel Derrida eller Foucault aldrig uppfattat sig som postmodernister (Burman, 2011, s. 40).

relationer som i arbetslivet (Bauman, 2000, s. 147). Det blir därför svårt att planera långsiktigt, exempelvis ens karriär. I en sådan fragmentariserad tillvaro tvingas individerna bli flexibla och anpassningsbara. Vidare har den gradvisa nedmonteringen av välfärdsstatens skyddsnät inneburit att varje individ blivit sin egen lyckas smed som förväntas välja rationellt och ta konsekvenserna av sina val (Bauman, 2007, s. 2f).

Mot en metamodern värld?

I den ofta citerade artikeln ”Notes on Metamodernism” beskriver Vermeulen och van den Akker (2010) vad de uppfattar som den nya tidens känslöstrukturer inom konst och kultur.¹⁴ De inleder med att konstatera att postmoderniteten är död; samtidens estetiska artefakter kan inte förstås med postmodernitetens språkbruk. Dess hädanfärd är de förstås inte först med att påpeka. Hutcheon (2002, s. 165f) konstaterar till exempel i den andra upplagan av boken *The Politics of Postmodernity* att ”it’s over” och utmanar sina läsare att finna ett nytt begrepp för att beskriva dess efterföljare. Flera har känt sig kallade och mer eller mindre uppfinningsrika epitet har skapats: *hypermodernism*, *digimodernism*, *automodernism*, *altermodernism*, *post-postmodernism*, för att nämna några. Vermeulens och van den Akkers förslag är *metamodernism*. Till skillnad från flera av de andra förslagen som mest tar fasta på den teknologiska utvecklingen ska metamodernism förstås som mer vittomfamnande. Det är inte bara estetiken som tagit en ny vändning utan hela samhället. Man kunde, i analogi med Lyotards begrepp det postmoderna tillståndet, tala om ett metamodernt tillstånd som vi alltså ska befinna oss i.¹⁵ Och i metamoderniteten är metamodernismen inom konstarterna dess kulturella logik.

Begreppet metamodernism är inte nytt. Det användes redan under sjuttioalet, bland annat för att beskriva tendenser i viss litteratur, och har återkommit med ojämna intervall sedan dess. Men artikelförfattarna tror sig vara de första att se det som något mer än tendenser i en viss typ av estetiska yttringar, de första som använder det för att beskriva ett samhälleligt skeende. Begreppets grekiska prefix, *meta*, betyder ”med”, ”mellan” eller ”bortom”. Författarna hänvisar också till det grekiska begreppet *metaxis* som i Platons och senare Voegelins användning kan ses som en spänning mellan till synes oförenliga poler, till exempel liv och död, ordning och kaos. Ontologiskt sett, skriver Vermeulen och van den Akker, pendlar meta-

¹⁴ Artikelförfattarna har fått en del kritik för alltför stora anspråk men i ett inlägg i webbtidningen *Notes on Metamodernism* förtydligar de att det inte rör sig om en ny filosofi, ett nytt estetiskt register eller ett nytt program, utan snarare om en ny känsla av förändring. För att beskriva vad det rör sig om använder de Raymond Williams begrepp *känslöstruktur* (*structure of feeling*). Artikeln vill de för övrigt beskriva som en essä, en text där de *prövar* en tanke och tonar alltså ner anspråken något.

¹⁵ Artikelförfattarna talar dock inte om *det metamoderna tillståndet* eller *metamodernitet* utan om *metamodernism* och ibland *det metamoderna* (*the metamodern*).

modernismen mellan det moderna och det postmoderna. Den är både och men också varken eller (*both-neither*). För att illustrera skapar de binära oppositioner mellan moderniteten och postmoderniteten och förklarar sedan hur metamodernismen pendlar mellan ytterligheterna men också bortom dem. Pendeln går emellertid aldrig ända ut i endera av ytterligheterna utan hinner svänga tillbaka innan den når ända fram. Metamodernismen blir på så vis något av en gyllene medelväg. Metamodernismens pendling mellan modernitetens naivitet och idealism och postmodernitetens apati och skepticism leder till ett slags informerad naivitet eller pragmatisk idealism. I en metamodern tid köper man *fair trade* och ekologiskt även om man vet att tröjan man bär är tillverkad i en *sweat shop*. Man kämpar mot ett mål man vet är ouppnåeligt, men fortsätter just därför att sträva dit. Detta liknas vid Kants negativa idealism, ett *som om*-tänkande. Metamodernismen söker en sanning som den, efter postmodernismen, är medveten om att den aldrig kan nå.

I artikeln är det främst de estetiska uttrycken som är i centrum, men författarna vill ändå göra gällande att känslöstrukturerna kan appliceras på en samhälllig nivå. Jameson ser postmodernismen som senkapitalismens kulturella logik. På samma sätt ser Vermeulen och van den Akker metamodernistiska estetiska yttringar som svar på det kulturella tillståndet. I en senare artikel ger de flera exempel på hur samhället förändrats efter millennieskiftet: tillgången till digitala teknologier, den uppväxande millenniegenerationens vilja att återskapa världen i en riktning som de valt, BRIC-ländernas uppgång, urspårningen av det europeiska projektet, de multikulturella idealens bakslag och den konservativa nationalismens renässans, USA:s minskade hegemoni, den arabiska våren och finanskriser som lett till att nyliberalismen fördjupats (Vermeulen & van den Akker, 2015, s. 56f). Dessa förändringar sägs vara del av *den globala kapitalismen* som ska ses som en fjärde kapitalistisk våg där senkapitalismen var den tredje (se t.ex. Kaletsky, 2010).

Uppställningen ger möjligen vid handen att de olika perioderna följer efter varandra och att vi nu skulle befinna oss i metamoderniteten. Så enkelt är det dock inte. Kanske bör inte tendenserna ses som epokala uttryck utan som just känslöstrukturer där vår samtid kanske i högre grad än tidigare visar metamoderna tendenser, även om de kan ha förekommit också tidigare. På samma sätt har postmoderna tendenser förekommit långt tidigare än i det som brukar kallas den postmoderna tiden.¹⁶

Teorierna om moderniteter bildar den fond som den sociala praktiken analyseras mot i de olika kapitlen. De diskursiva praktikerna måste förstås i förhållande till den väg samhället tagit under undersökningsperioden.

¹⁶ I essän *Svar på frågan: Vad är det postmoderna?* hävdar Lyotard att det postmoderna föregår det moderna, att ett verk bara kan bli modernt om det först är postmodernt (Wallenstein, 2011, s. 8f). Postmodernismen identifieras här med en avantgardistisk uppgörelsetradition. Det är alltså en annan syn än den som han tidigare gav uttryck för i *The Postmodern Condition*. Men det verkar som om det postmoderna för Lyotard ”ingår en symbios med det moderna” (Karlholm, 2009, s. 64f).

Kritisk diskursanalys som metod

Mitt material har analyserats på olika sätt. Avhandlingens empiriska kapitel är indelade i två delar. I den första delen analyseras mediedebatter och i det andra läroplaner. Trots att de två delarnas empiriska material är av olika karaktär (se nedan) är strukturen i de empiriska kapitlen likartad. Gemensamt är också att analysmetoderna som används kan relateras till den kritiska diskursanalysen. Diskursanalyser kan se väldigt olika ut. Wodak (2009, s. 34) skriver att det för kritisk diskursanalys inte finns någon "uniform theory formation". Samma sak gäller metod. Å ena sidan kan det vara frustrerande att det inte finns en tydlig analysmetod. Å andra sidan ger det forskaren frihet att själv välja de metoder som mest tjänar projektets syfte. Som Wiklund (2006, s. 38) skriver konstrueras på så vis "metodologin i nära relation med undersökningsobjektet". Först när man har materialet framför sig kan man efter hand förstå hur det ska angripas.

Faircloughs tredelade modell

I mitt fall har valen underlättats något av att jag inspirerats av Norman Faircloughs (1992, 1995, 2010) arbeten. Till skillnad från till exempel diskursteorin som strikt sett säger mer om synen på språket än om hur diskurser ska analyseras är Faircloughs metod förhållandevis transparent. Hans analysmodell är tredimensionell.¹⁷ Ett viktigt begrepp är *diskurshändelse*, vilket beskrivs som "any instance of discourse" (Fairclough, 1992, s. 4).¹⁸ Diskurshändelser har tre dimensioner eller lager vilka står i ett dialektiskt förhållande till varandra. I en diskursanalys behöver alla tre lagren stu-

¹⁷ Här utgår jag från *Discourse and Social Change* från 1992. Där tar han upp ett antal konkreta verktyg för att analysera aspekter i alla de tre dimensionerna. I senare verk använder han dock varken samma ordning eller samma antal redskap (Medina, 2013, s. 76). Men det innebär att det alltså står forskaren fritt att välja ur den diskursanalytiska verktygslådan.

¹⁸ Det kan vara värt att notera att Faircloughs definition av diskurshändelse inte är den enda. Så här beskriver diskursanalytikerna Siegfried Jäger och Florentine Maier ([2001] 2009, s. 48) diskurshändelser: "All events are rooted in discourse. However, an event only counts as a discursive event if it appears on the discourse planes of politics and the media intensively, extensively and for a prolonged period of time". För dem är det viktigt att identifiera diskursiva händelser eftersom de påverkar global politik. Men att endast räkna vissa diskurshändelser som "äkta" är problematiskt av flera skäl. För det första är det en godtycklig gränsdragning. I vilken mån ska diskurshändelserna påverka världspolitiken? För det andra tror jag att de underskattar intertextualiteten. Alla diskurshändelser kan relateras till tidigare och senare yttranden. Bachtin (1981) påminner oss om att inget ord någonsin är förlorat. Det är små verbala akter av dubbelröstad diskurs som kan få imperier att falla. Däremot kunde man kanske tänka sig olika hierarkier. En mediedebatt skulle kunna ses som en diskurshändelse som i sig består av ett antal enskilda diskurshändelser (artiklar) vilka tillsammans skapar karaktären på debatten. På så vis blir debatten som diskurshändelse större än dess enskilda delar, vilket också är i linje med Bachtins (1997, s. 232) tanke om att ett yttrande alltid är fyllt av dialogiska övertoner.

deras, även om gränsdragningen inte är så uppenbar. Det innersta lagret är textnivån. För att analysera det lånar Fairclough verktyg från Hallidays (2004) systemisk-funktionella grammatik, kritisk lingvistik och samtalsanalys. Det är de två förra som är relevanta för mitt material. Mycket kortfattat kan båda inriktningarna sägas handla om språkets betydelsepotential eller vad språket gör. Analys av textnivån kan organiseras under fyra huvudrubriker: vokabulär (individuella ord), grammatik (satser och meningar), kohesion (hur satser och meningar sätts samman) och textstruktur (organisation av texter). Under de olika huvudrubrikerna finns ett ganska stort antal olika aspekter av texten som kan analyseras. Det beror på arvet från den systemisk-funktionella grammatiken, en sällsamt detaljerad språk teori där språkets betydelse analyseras genom dess tre metafunktioner vilka i sin tur vidare delas in i kategorier som kan analyseras på olika sätt (Halliday & Matthiessen, 2004; P. Holmberg & Karlsson, 2006).¹⁹

Nästa nivå är den diskursiva praktiken. I den analyseras textens produktion, distribution och konsumtion. Wodak (2009, s. 39) beskriver skillnaden mellan diskursiv praktik och text så här: "I distinguish between discourse and text: discourse implies patterns and commonalities of knowledge and structures, whereas a text is a specific and unique realization of a discourse". Till den diskursiva praktiken räknar Fairclough vad som kunde kallas extratextuella egenskaper hos texten, aspekter som går utöver texten i sig. Till den hör till exempel interdiskursivitet (hur olika diskurstyper och genrer samverkar i en text), textens produktionsvillkor, hur texten tolkas samt manifest intertextualitet (explicit närvaro genom citat eller referat av en eller flera andra texter i den text som analyseras). Den manifesta intertextualiteten beskrivs som en gråzon mellan text och diskursiv praktik (Fairclough, 1992, s. 233).

Inte heller gränsen mellan den diskursiva och den sociala praktiken är särskilt tydlig. Det beror nog i viss mån på att det inte är särskilt tydligt vad som ska betecknas som diskursiva respektive icke-diskursiva fenomen (se ovan). Målet med analys av den här dimensionen är att specificera den sociala praktikens natur i vilken den diskursiva praktiken är en del. På så vis kan man förklara varför den diskursiva praktiken är som den är och vilken effekt den har på den sociala praktiken (237). Fairclough (2010, s. 94f) har ett politiskt fokus i analysen av social praktik och använder begrepp som makt, ideologi och hegemoni. Något som kan studeras i den här dimensionen är hur de diskursiva praktikerna förhåller sig till diskursordningarna de ingår i.²⁰ De olika diskurserna kämpar om herraväldet i ett slags hegemonisk kamp i en diskursordning. Ett viktigt syfte med analys av den sociala praktiken är att komma fram till om den diskursiva praktiken bidrar till reproduktion eller transformation av diskursordning-

¹⁹ Se nedan och vidare i nästa kapitel.

²⁰ En diskursordning kan förstås som en totalitet av diskursiva praktiker i en institution och relationerna mellan dem (Fairclough, 2010, s. 96). Exempel skulle kunna vara skolans diskursordning i vilken flera olika diskurser av mångahanda slag ingår.

en. Till den sociala praktiken hör också de (icke-)diskursiva sociala och hegemoniska relationer och strukturer som skapar ramen för en specifik diskurshandling. Fairclough (1992, s. 237) kallar det diskursens sociala matris. För att komma åt den krävs sociologiska teorier och kulturteorier. Han hänvisar bland annat till Gramsci och Althusser, men i exemplen på diskursanalyser i Faircloughs verk vänder han sig också till teoretiker som ägnat sig åt att beskriva tendenser – demokratisering, kommodifiering och teknifiering – i det senmoderna samhället. Det är främst de specifika exemplen som tjänat som inspiration till mina egna analyser av social praktik.

En textanalys inspirerad av den systemisk-funktionella lingvistik blir med nödvändighet omfattande. Det är omöjligt att analysera allt, vilket innebär att man som forskare måste välja vilka aspekter som ska studeras. Så använder också Fairclough den kritiska diskursanalysen. Beroende på undersökning väljer han vilka verktyg som ska användas. Han är inte heller konsekvent vad gäller ordningen. I vissa studier börjar han med textpraktiken, i andra med den diskursiva praktiken och någon gång gör han, av utrymmesskäl, inte åtskillnad mellan text och diskursiv praktik. Däremot tycks han alltid avsluta med den sociala eller den sociopolitiska praktiken. Det beror på att det är först när den sociala praktiken tas i betraktande som diskursanalysen kan närma sig det metodologiska steget *förklaring* (Medina, 2013, s. 76). Han hävdar emellertid att det också kunde vara möjligt att inleda med den sociala praktiken: "It is not necessary to proceed in this order, and analysts can begin from text analysis, or indeed analysis of social practice" (Fairclough, 1992, s. 231). Den ordning han åsyftar är att gå från tolkning av den diskursiva praktiken, till beskrivning av textpraktiken för att sedan avsluta med en tolkning av båda dessa praktiker i ljuset av den sociala praktiken i vilken diskursen är inbäddad.²¹

Tillvägagångssätt

Efter genomgången av teorin bakom den kritiska diskursanalysen och Faircloughs metodiska tillämpning av den kommer jag i det följande att redogöra för min egen användning av den kritiska diskursanalysen. För att förklara min tillämpning krävs både en redogörelse för analysverktygen och den teori som de vilar på. Jag inleder med att säga något om hur arbetsgången sett ut och fortsätter sedan med en detaljerad beskrivning av hur jag gått tillväga i analyserna av de tre dimensionerna. De olika analysverktyg jag begagnat redogör jag endast kortfattat för här. De beskrivs och diskuteras mera ingående i samband med de empiriska kapitlen.

²¹ Men också textpraktiken innebär tolkning. Inspirerad av kritisk lingvistik har han i flera av de egna exemplen på diskursanalyser av textnivån en tolkande ansats; han försöker förstå vad till exempel ett visst metaforbruk eller en specifik grammatisk form betyder för receptionen, det vill säga hur språket verkar ideologiskt.

Arbetsgång och analysprocess

Avhandlingen inleds med mediedebattdelen vilken i sin tur inleds med debatten från 2013. Sedan följer 70-talet, 90-talet och, till sist, kapitlet om USA. Arbetsordningen för kapitlen såg dock något annorlunda ut. Det första kapitlet jag arbetade med handlar om skrivdebatten från 2013. Det var den som fick mig att vilja skriva om mediedebatter. Under våren 2014 tillbringade jag några månader i USA. Då fick jag en del ingångar till skrivdebatter i USA. Eftersom kapitlet kan ses som en utvikning med syfte att även få in ett internationellt perspektiv placerades det sist av mediedebattkapiteln. Nästa kapitel som tog form handlade om 70-talet. Jag ville ge en bild av synen på skrivande under decenniet och valde därför att ta upp flera debatter från hela 70-talet. Det kapitel som arbetades fram sist behandlar 90-talets mediedebatter. För att kunna göra vissa jämförelser fick det en liknande struktur som 70-talskapitlet; jag redogör för flera skrivdebatter. En skillnad är dock att det i högre grad baseras på tidningsartiklar och i lägre grad på texter från tidskrifter. En annan skillnad är att 90-talskapitlet, till skillnad från de andra kapitlen om mediedebatter, inte innehåller SFL-inspirerade språkliga analyser (se nedan).²² Anledningen är att materialet bjöd in till ett annat angreppssätt. Flera av skribenterna hänvisar till diverse undersökningar av olika slag. Av det skälet ansåg jag det vara relevant att studera dels hur undersökningarna genomförts och vad de kom fram till och dels hur debattörerna använde undersökningsresultaten. Jag valde därför att göra *kritiska närläsningar* av de undersökningar många av skribenterna hänvisar till. Med hjälp av dem tyckte jag mig kunna besvara frågan om *hur* skribenterna går tillväga. De språkliga analyserna kunde kanske ha kompletterat närläsningarna men de skulle förmodligen ge liknande resultat som i de andra kapitlen. De många siffror och procenttal skribenterna hänvisar till under 90-talet tyckte jag var en intressant skillnad jämfört med de andra kapitlen, varför jag alltså lät dem få ganska stort utrymme.

Det illustrerar också ganska väl hur arbetsprocessen såg ut. När jag arbetat med ett kapitel lärde jag mig somligt och kom till vissa insikter, vilka kunde användas när arbetet med nästa kapitel skulle ta vid. Det fick till följd att kapitlen skiljer sig åt en del. På samma sätt har arbetet med läroplanskapiteln gått till. I avhandlingen är kapitlen placerade i kronologisk ordning. Men det var inte i den ordning de arbetades fram. Jag inledde med Gy 2011, därefter följde Lpf 94 och slutligen Lgy 70. I likhet med Åsa Kroon (2001, s. 43) vill jag dock inte beskriva arbetsgången som så linjär. Den har varit mer komplex än så. Ny kunskap krävde att jag gick tillbaka till tidigare analyserat material. De olika kapitlen har därmed påverkat varandra på olika sätt. Liksom i den hermeneutiska cirkeln finns en relation mellan delarna och helheten. I tolkningsprocessen har jag gått från det enskilda till det allmänna och sedan tillbaka från det allmänna till det enskilda, något som skulle kunna beskrivas som ett abduk-

²² SFL är en förkortning av systemisk-funktionell lingvistik.

tivt förfaringsätt (Danermark, 1997, s. 46). Mer om hur analysarbetet gått till förklaras i nästa avsnitt.

Av olika skäl finns vissa variationer i kapitlens uppbyggnad, men jag har i samtliga kapitel inlett med den diskursiva praktiken för att få reda på *vad* som debatterades, fortsatt med textnivån för att undersöka *hur* debattörerna språkligt gått tillväga och avslutat med den sociala praktiken för att kunna diskutera *varför* genom att sätta in diskurshändelserna i deras sociala kontext. I de empiriska kapitlen tas också relevant tidigare forskning upp. Det kan vara på sin plats att mer detaljerat redogöra för hur de empiriska kapitlen är strukturerade.

Struktur

I kapitlet om 2013 års mediedebatt är det *en* diskurshändelse som är i centrum medan det i övriga mediedebattkapitel är *flera* diskurshändelser som diskuteras. I första delen av kapitlet om 2013 ges viss bakgrund, sedan följer analys av själva texten och till slut en diskussion av den sociala praktiken. I den sista delen sätts alltså den diskursiva händelsen i förbindelse med den sociala kontexten. Kapitlet om 70-talets mediedebatter inleds med en översikt av decenniets debatter med utgångspunkt i ett antal olika diskurshändelser. I den andra delen har två texter valts ut i vilka alla tre dimensioner analyserats men med särskild betoning på textnivån med syfte att illustrera *hur* debatten fördes. Därefter följer ett avsnitt där de diskurser som blivit synliga i de två dimensionerna diskursiv praktik och text diskuteras. I den avslutande delen diskuteras de i relation till den bredare sociala kontexten, men information om kontexten infogas också kontinuerligt i kapitlet där jag ansett att vissa fenomen behöver förklaras och diskuteras närmare. I kapitlet om 90-talets debatter analyseras textnivån mer fragmentariskt. I centrum för analysen är i stället dels en liknande översikt som i 70-talskapitlet för att få reda på *vad* som togs upp i debatten, dels *kritiska närläsningar* av intertextuella relationer mellan artiklar och diverse undersökningar som artikelförfattarna hänvisar till med syfte att analysera *hur* debatten fördes. De kritiska närläsningarna består i att undersöka faktaunderlaget för det debattörerna hävdar när de refererar till olika undersökningar. Debattörernas utsagor korresponderar inte nödvändigtvis med något slags sanning om elevers eller studenters skrivande – undersökningarna kan ju ha brister – utan det handlar snarare om att få syn på *hur* debattörerna använder det sekundära materialet och i förlängningen alltså hur de utifrån tolkningen av materialet *skapar* sanningar. De kritiska närläsningarna kan också tjäna syftet att visa hur yttringar påverkas av att färdas över genregränser, något Per Linell (1998) kallar *rekontextualisering* (se nedan). Den sociala praktiken är, möjligen något mer än i övriga kapitel, inlemmad i det övriga resonemanget, vilket kan illustrera den dialektiska relationen mellan den sociala praktiken och den diskursiva händelsen. Det beror främst på att jag ansett att de kritiska närläsningarna behövt kontextualiseras. Även USA-kapitlet ger en översiktlig bild av ett antal olika skrivdebatter, men kapitlet innehåller också två närläsningar av artiklar som fått mycket uppmärksamhet. I diskus-

sionskapitlet till Del I samlas trådarna från de olika kapitlen upp och syntetiseras (se mer nedan).

Även läroplanskapiteln inleds med den diskursiva praktiken. Jag har utförligt redogjort för bakgrunden med dess olika direktiv, propositioner och utredningar. Jag tror att den typen av kontextuell kunskap underlättar förståelsen för synen på skrivande i läroplaner och kursplaner. På textnivån är det läroplanerna och kursplanerna som är i centrum för analysen. De avsnitt som behandlar dem kallas ”Skrivande i Lgy 70”, ”Skrivande i Lpf 94” respektive ”Skrivande i Gy 2011”. Jag inleder med den allmänna delen av läroplanen, fortsätter med kursplanerna i de olika ämnena och avslutar med närläsningar av de ämnen där skrivande framträder mest, i regel svenska och engelska. I slutet av varje kapitel diskuteras skrivande i läroplanerna i förhållande till den sociala praktiken. I den avslutande diskussionen försöker jag vidga perspektivet för att förstå hur synen på skrivande i läroplanerna över tid konstituerats av och konstituerat den sociala praktiken.

Diskursiv praktik

I mediekapitlens inledande avsnitt som behandlar den diskursiva praktiken diskuteras de *intertextuella kedjor* som de specifika texterna både är en del av och bidrar till i form av svar på texterna. Syftet med att göra reda för de intertextuella kedjorna är att specificera distributionen (Fairclough, 1992, s. 130). För att analysera dem har jag använt Gérard Genettes ([1982] 1997) transtextualitetsteori, i vilken han skiljer mellan *hypotext*, den text som kan ses som den ursprungliga (även om den också i bachtinsk mening är ett svar på andra yttranden) och *hypertexter*, de texter som refererar till den ursprungliga. Att analysera hypertexterna ger också möjlighet att säga något om diskurshändelsens konsumtion. Hypertexterna ger en fingervisning om hur adressaterna har läst och tolkat hypotexten. Fairclough har fått en del kritik för att han bara analyserar enskilda texter, vilket innebär att han inte riktigt kan visa hur diskursiva praktiker bidrar till att konstituera och förändra den sociala världen (se t.ex. Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 94). Genom att ge flera exempel på mediedebatter kan man möjligen klarare illustrera hur den sociala världen konstitueras. Det kan nämligen också finnas intertextuella relationer mellan de olika mediedebatterna. Jag tror dessutom att en undersökning av intertextuella kedjor kan vara en hjälp. Då kan man också få fatt i hur texters innehåll och budskap omformas och omförhandlas när de framträder i andra texter och genrer. Linell (1998, s. 145) kallar det för *rekontextualisering* när en aspekt eller del av en text eller diskurs tar form i och inramas av en annan kontext. Men kanske vore det riktigare att se det som *transkontextualisering* eftersom kontexten i vilken den första utsagan yttras överskrids när en del av yttrandet används i en annan kontext.²³ En annan intertextuell relation som analyseras är *para-*

²³ Jag vill tacka Ingrid Bosseldal för denna observation.

texter, till exempel rubriker, underrubriker, grafiskt avvikande textavsnitt, bilder, bildtext och så vidare. De bör analyseras eftersom de påverkar textens reception (Genette, 1997). Paratexterna kan sägas befinna sig på gränsen mellan text och diskursiv praktik. De kritiska närläsningarna kan också betraktas som undersökningar av texternas intertextualitet då de innehåller manifesta referenser till diverse studier av olika slag. Vidare har *interdiskursiviteten*, av Fairclough (2010, s. 96) beskriven som en texts sammansättning av diskurstyper och genrer, analyserats. Ett samtida exempel på hög grad av interdiskursivitet kunde vara de reklamannonser i tidningar som tar skepnad av nyhetsartiklar, men vars syfte är att sälja produkter. De har drag av både konsumtionsdiskurser och diskurser förknippade med traditionella nyhetstexter och säger något om teknologiska förändringar i den sociala världen där tidningar tvingas söka nya vägar att komma i åtnjutande av de intäkter från annonser som prenumerationsavgifterna tidigare gav.

Läroplanerna är länkar i de intertextuella kedjor som också innefattar diverse utredningar, regeringsdirektiv och propositioner. Jag har sett det som viktigt att teckna en bakgrund för att förstå läroplanernas intentioner. Förberedelsematerialet har jag räknat till den diskursiva praktiken eftersom det finns en manifest intertextuell relation mellan det och läroplaner och kursplaner, men gränsen mellan den diskursiva och den sociala praktiken är ibland otydlig. Det har också varit angeläget att redogöra för rekontextualiseringen, alltså transformationen från direktiv och utredningar till de färdiga läro- och kursplanerna. Jag har slutligen försökt identifiera vilka diskurser och diskursordningar som läroplanerna lånar sig till.

Text

På textnivån har jag valt ett antal textuella aspekter att analysera. Analyserna skulle ha kunnat vara ännu grundligare, men då materialet varit stort har jag tvingats göra urval, dels av texter att granska närmare, dels av *vad* i texterna som ska analyseras. I nästan alla empiriska kapitel gör jag språkliga analyser, men vilka textaspekter som undersöks varierar något; jag har låtit materialet bestämma. Syftet med analyserna på textnivån har varit att undersöka *hur* skribenter och läroplansförfattare språkligt går tillväga. Några av de språkliga analyserna återkommer i avhandlingens båda empiriska delar medan andra används specifikt i en av delarna.

I läroplansdelen försöker jag identifiera *skrivinriktningar*. Analysverktyget är en modifierad version av Roz Ivaničs (2004) Fairclough-inspirerade skrivdiskurser. Med hjälp av dem tror jag mig kunna säga något om vilken syn på skrivande som framträder i läro- och kursplanerna. Skrivinriktningarna beskrivs och diskuteras i inledningen av läroplansdelen. Eftersom de kan sägas stå i en intertextuell förbindelse med större diskurser om skrivande kan man se dem som del av den diskursiva praktiken, men så som jag valt att tolka dem – att specifika utsagor ger uttryck för den ena eller den andra inriktningen utan större hänsyn tagen till de större diskurserna – är de snarast på gränsen mellan textnivå och diskursiv praktik.

Det finns som sagt ett antal språkliga aspekter som analyseras i hela avhandlingens material. Den kanske viktigaste är *dialogicitet*. Jag har använt en metod som Staffan Hellberg (2008) arbetat fram i artikeln ”Konflikter i grundskolans svenskämne”. Metoden beskrivs på flera ställen i de empiriska kapitlen, men här vill jag redogöra något för dess teoretiska grundvalar. Hellbergs metod vilar på teorier från Bachtin, den fransk-skandinaviska polyfoniskolan och kritisk diskursanalys. Bachtin hade uppfattningen att alla texter är polyfona eller mångstämmiga. Å ena sidan kan texter ha intertextuella relationer vilket kan ses som textsamspel. Å andra sida kan det vara tal om interdiskursivitet då olika genretreditioner eller diskurser bryts mot varandra (jämför avsnittet om Faircloughs användning av begreppen ovan). Men intertextualiteten behöver inte vara explicit; man kunde också tänka sig att textsamspelen kan ske genom vad ”någon bara tänks säga, någon annan än den som huvudsakligen har ordet” (Hellberg, 2008, s. 5). Om den andra kommer att representera en uppfattning som skiljer sig från textens egen röst suddas skillnaden mellan intertextualiteten och interdiskursiviteten ut. Rösterna kan harmoniera men de kan också säga emot varandra. De två rösterna kan då sägas utgöra intertextuella reminiscenser av olika ideologier. Det gör att metoden kan komma väl till pass för en undersökning av konflikter i läroplaner. Liksom Ivaničs metod befinner sig polyfonianalysen på gränsen mellan text och diskursiv praktik.

Ett annat begrepp som också kan sägas ha med intertextualitet att göra är *presuppositioner*. De beskrivs mer utförligt i kapitlet betitlat ”Studenter som inte kan svenska” eftersom det är där de analyseras mest grundligt. Presuppositioner är propositioner som är underförstådda eller redan etablerade. Jag har räknat dem till textnivån eftersom jag sett dem som del av texten. Men de kan också sägas referera till andra texter eller diskurser. Fairclough (1992, s. 120f) ser dem därför som intertextuella och del av den diskursiva praktiken. De kan fungera manipulativt eftersom de är svåra att bemöta; de är icke-hävdade.

Också *metaforer* kan fungera på liknande sätt. För Lakoff och Johnson (1980) har metaforer inte bara ett estetiskt värde utan de skapar och strukturerar också verkligheten. De kan alltså även ha en ideologisk funktion.

Ännu mer textnära analysverktyg har jag hämtat från SFL-traditionen. Den systemisk-funktionella lingvistikens är konstruktivistisk och passar ypperligt som utgångspunkt för undersökningar av ”makt, konsensus och förtryck av olika slag” (P. Holmberg & Karlsson, 2006, s. 11). Enligt teorin ger språket inte bara uttryck för utan *skapar* också betydelse. Den systemisk-funktionella lingvistikens delar in språket i tre metafunktioner – den interpersonella som rör relationen mellan talare och lyssnare, den ideationella som handlar om hur språket representerar verkligheten och den textuella som handlar om hur vi skapar samband genom språket. Till den interpersonella metafunktionen hör *modalitet*. Genom modalitet kan man öppna ett påstående för förhandling. Den ses som val på någon av fyra betydelseskalar: sannolikhet, vanlighet, förpliktelse och villighet (58). Modaliteten säger något om vilken närhet eller distans talaren eller skribenten vill skapa till lyssnaren eller läsaren. Den kan uttryckas med modala hjälpverb (*måste, bör, ska, brukar, vill, kan* och så vidare), modala adverb

(*troligen, naturligtvis, definitivt*) och adjektiv (*det är troligt/möjligt att*), tempus (är kan ses som exempel på kategorisk modalitet) och andra markörer, till exempel *hedges* (*lite, liksom, eller så*) (Fairclough, 1992, s. 158f). När ingen modalitet uttrycks kallas det kategorisk modalitet, när talaren eller lyssnaren gör en värdering av situation är modaliteten epistemisk och när det handlar om plikt (*måste, bör*) är den deontisk. Modaliteten har social betydelse, något som blir tydligt när man begrundar hur den kan transformeras. Ett yttrande som uttrycks med låg grad av affinitet kan i nyhetsförmedlingen transformeras till kategorisk modalitet, vilket gör det till en sanning som kan tyckas vara självklar (jämför rekontextualisering ovan). Modalitet kan därför sägas tillhöra både den interpersonella och den ideationella metafunktionen (160f).

Den ideationella metafunktionen har att göra med hur vi beskriver våra erfarenheter av världen (P. Holmberg & Karlsson, 2006, s. 73). Till den hör det som Halliday kallar *transivitet* och som handlar om hur vi med språket benämner vad som händer eller hur något förhåller sig. Det sker genom *processer* som består av ett verb eller en verbfras. Till processen knyts deltagare, de som är inblandade i processen. Halliday delar in processerna i sex olika undergrupper, men i svensk och nordisk tradition räknar man ofta med fyra (79). Kategorierna beskrivs vidare i nästa kapitel. Transivitet har varit viktig att undersöka för kritiska lingvister, vilket beror på att valet av processtyp och hur man förhåller sig till deltagarna kan vara av ideologiskt intresse (Fairclough, 1992, s. 27). I en ofta refererad undersökning visar Tony Trew (1979) hur en tidnings politiska orientering bestämmer grammatiska val. Det spelar till exempel stor roll om ett skeende formuleras som en handling eller en händelse: *Polisen sköt 100 demonstranter* kan jämföras med *100 demonstranter dog* (Fairclough, 1992, s. 180). I det senare fallet göms den ena deltagaren – polisen – genom att handlingen gjorts till en händelse. Satsen kan också passiveras vilket också gömmer en av deltagarna: *100 demonstranter dödades*. Ett annat sätt att undvika att nämna en aktör är *nominalisering*, att omforma verbala uttryck till substantiviska. Nominaliseringar sätter processen i bakgrunden och ofta specificeras deltagarna inte. Det konkreta blir abstrakt. Denna typ av grammatiska metaforer behöver inte vara ideologiskt laddade. Oftast används de för att koncentrera och abstrahera, men de *kan* användas manipulativt.

Förutom skrivinriktningarna används ovanstående verktyg på textnivån i samtliga empiriska kapitel. I ett av mediekapitlen analyserar jag också *identitetskonstruktioner*. Den kritiska diskursanalysen har fått en del kritik för att gruppbildningsprocesser är svagt teoretiserade (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 94). Jag har försökt identifiera vilka subjekspositioner som blir möjliga genom att analysera den flytande signifikanten student. *Flytande signifikant* är en Saussure-inspirerad teoretisk term från diskursteorin som betecknar ett begrepp som kan tolkas på olika sätt och som olika diskurser försöker fylla med mening (Laclau, 1990, s. 28). Jag är enig med Chouliaraki och Fairclough (1999) som menar att aktörers valmöjligheter och möjlighet att förändra diskursen möjligen överbetonas i Laclau och Mouffes diskursteoretiska ansats. Strukturerna är svåra att utmana för dominerade grupper. Bourdieus (2000, s. 141) habitusbegrepp kan vara användbart i sammanhanget. Hur människor agerar är

beroende av sociala förhållanden och ens habitus är inristat i kroppen och består genom livet. Det betyder att det inte är så enkelt att gå emot den subjektposition man blir tilldelad i en diskurs.

Social praktik

För att analysera denna dimension har jag tagit hjälp av teorier om modernitet. De beskrivs ovan under rubriken ”Kritisk diskursanalys som teori”. De avsnitt i kapitlen där ambitionen varit att analysera den sociala praktiken och dess betydelse för de diskursiva händelserna ser dock något olika ut.

I mediedebattkapitlen kommer vad som skulle kunna betraktas som social praktik in på olika ställen i texten.²⁴ Det beror på att jag velat ge mer grundläggande förklaringar till artiklars innehåll och hur de framställs och att jag ansett att de specifika diskurshändelserna behöver ses i ljuset av den sociala praktiken. Det kan också illustrera dialektiken mellan de tre dimensionerna. I avslutningen av kapitlen har jag med hjälp av den sociala kontexten försökt diskutera diskurshändelserna på ett något högre plan genom att sätta dem i samband med modernitetsteorier. Ambitionen med det avslutande diskussionskapitlet har varit att spinna vidare på det jag kommit fram till i kapitlen och att försöka fördjupa analysen ytterligare.

När jag analyserat läroplanerna har jag delat upp den kontextuella kunskapen. Den bakgrund som tydligt har att göra med diskurshändelsen har jag placerat i inledningen av kapitlen eftersom jag sett den som del av den diskursiva praktiken. Den bakgrund som exempelvis har att göra med Sverige som land under en viss period, till exempel dess ekonomi, har jag valt att placera i slutet som del av den sociala praktiken eftersom relationen till diskurshändelsen inte varit lika klar. Syftet har varit att göra det mer åskådligt, men jag är väl medveten om att det innebär en förenkling av verkligheten och vad i den som kan anses vara diskursivt respektive icke-diskursivt som jag inte vet om jag själv kan ställa mig bakom. Till diskussionen av läroplanskapitlet har jag emellertid sparat den sociala praktik som är på ett högre, globalt plan och har att göra med hur de olika moderniteterna påverkat vårt sätt att vara och erfara verkligheten.

Urval och material

Nedan följer en redogörelse för det material som använts och analyserats och sedermera bildat underlag för mina diskussioner och slutsatser. Först går jag igenom materialet som mediedebattkapitlen baserats på. Eftersom insamlingsmetoderna och urvalen skiljt sig åt en del är redogörelsen ganska grundlig. Därefter följer en genom-

²⁴ Det gör den även i läroplanskapitlet men på ett något annorlunda sätt (se nedan).

gång av materialet till läroplanskapiteln. Allra först diskuterar jag hur avhandlingens delar hänger samman.

Förhållandet mellan medie- och läroplanstexter

Den första empiriska delen behandlar debatterande medietexter medan den andra empiriska delen utgår från gymnasieskolans läroplaner. Tanken är att de två delarna ska belysa varandra. Hur synen på skrivande framställs i medier torde i någon mån komma an på vad läroplanerna säger om skrivande. Men det omvända förhållandet gäller också. Den syn på skrivande som kommer till uttryck i läroplaner torde i någon mån vara resultatet av ett slags allmän opinion som ofta beskrivs i (och skapas av) olika medieframställningar.

När jag arbetade med kapitlet om 2013 års skrivdebatt kunde jag observera att skolans roll, eller, mer precist, dess misslyckande, diskuterades. Det blev därför intressant att undersöka de styrdokument som skolan, åtminstone på papperet, ska rätta sig efter. När jag så studerade läroplanerna kunde jag ana att det fanns konkurrerande röster som kämpade om makten, röster som stod i intertextuell förbindelse med diskurser som hämtat näring ur den allmänna debatten om skolan i allmänhet och skrivande i synnerhet. Under 70-talet var de nya progressivt präglade läroplanerna utsatta för kritik i medierna. Två decennier senare var den tidens decentraliserade läroplaner i stormens öga. Det borde därför vara intressant att undersöka huruvida synen på skrivande i läroplanerna förhåller sig till den bild av skolskrivande som målas upp i medierna.

Undersökningsperioderna för mediedebatterna är valda så att de i någon mening ska kunna "svara på" läroplansreformerna. Som Waldow (2008) visar bör undersökningar av utbildningssystemet sättas i samband med nationell och internationell samhällsförändring. I slutdiskussionen försöker jag sammanföra och diskutera resultaten från avhandlingens två empiriska delar.

Mediedebatter

Det huvudsakliga materialet för att analysera mediedebatterna är tidnings- och tidskriftsartiklar. Den operationella definitionen av en artikel om skrivande kan beskrivas så här: en artikel där skribenten *behandlar* och *värderar* elevers och/eller studenters skrivande (jfr Falkheimer, 2004, s. 111). Insamlingen och urvalsprocessen har i de olika kapitlen gått till på något olika sätt (se nedan). I ett par av kapitlen utgör också olika utredningar och rapporter delar av materialet. Under 70-talet förekom ofta en studie av Hans Grundin (1975) om läs- och skrivspråkutveckling under skolåren i debatten om elevers skrivande. Av det skälet blev det viktigt att undersöka i vilken mån debattörernas beskrivningar av rapporten var rimliga, vilket alltså innebär att också Grundins undersökning är del av materialet. Att hänvisa till en eller annan

undersökning blev ännu vanligare på 90-talet. Då använde de flesta skribenter någon studie vilken låg till grund för deras slutsatser. Därför blev undersökningarna i sig också ett viktigt material. Eftersom många skribenter refererade till samma material var antalet undersökningar inte större än att jag kunde analysera deras design och resultat för att sedan jämföra med skribenternas tolkningar.

Till allra största del är det texternas verbalspråkliga uttryck som varit i fokus för analys. Vid några tillfällen analyseras också paratexterna – bilder, rubriker, layout – eftersom de spelar roll för receptionen (Genette, 1997). Det är främst i samband med närläsningar av ett antal artiklar den typen av analyser görs. Till materialet hör därför också ett antal bilder.

10-talet

Skälet till att debatten från 2013 valts är att den var det senaste exemplet på skrivkrisutbrott. Att den fick sådant stort genomslag gjorde att jag ville undersöka hur skribenterna språkligt gick tillväga i argumentationen. Dessutom tyckte jag att det skulle vara intressant att undersöka hur intertextualiteten verkade i den debatten. Tonen i flera av hypertexterna är aggressivare än i hypotexten.

Materialet i kapitlet består uteslutande av tidnings- och tidskriftsartiklar som rör den skrivdebatt som startade 2013 med en artikel i *Upsala Nya Tidning* skriven av några historiker. Det rör sig om ett tjugotal artiklar. Den ursprungliga artikeln kallas i kapitlet för hypotext, medan de texter som refererar till den kallas för hypertexter (Genette, [1982] 1997). Genom sökningar med diverse olika sökordskombinationer på Google fick jag fram ett ganska stort antal artiklar som hänvisade till historikernas text. Ambitionen var inte att finna alla texter som behandlade debatten utan att se mönster. Av det skälet gjorde jag inte någon mer genomarbetad sökning. Om syftet varit att analysera allt som skrevs i debatten för att kunna generalisera skulle det ha behövts, men det är historikernas text som är i centrum i kapitlet. Syftet med analysen av hypertexterna är att kunna säga något om receptionen av hypotexten. Ett annat syfte är att kunna belysa vissa aspekter närmare. Det finns också exempel på artiklar som något eller några år senare vänder tillbaka till debatten. De artiklarna har i regel inte använts eftersom det främst är diskurshändelsens aktiva fas jag varit intresserad av.

70-talet

Ett starkt vägande skäl till att jag valt 70-talet är att det genomfördes en rad skolreformer under 60-talet. Det brukar i regel dröja en tid innan större skolreformer sätter sig; man kan tala om en fördröjningseffekt. Det är rimligt att anta att de mest påtagliga effekterna av de genomgripande förändringar som genomfördes under 60-talet kommer till uttryck i debatten först under 70-talet. Ett annat skäl är att den nya läroplanen för gymnasieskolan, Lgy 70, togs i bruk i början av 70-talet. De tre skolfor-

merna gymnasium, fackskola och yrkesskola skulle hädanefter husera under samma tak. Gymnasieskolan hade skapats. För gymnasielärarna var de nya elevgrupperna en inte alltid angenäm utmaning. Ett tredje skäl är att antalet universitetsstudenter sköt i höjden mellan 1960 och 1970. Det får naturligtvis effekter på synen på studenter och deras prestationer.

För att försöka identifiera mediedebatter om skrivande under 70-talet har jag använt registret *Svenska tidningsartiklar* från åren 1970 till 1979. Registret, som ges ut årligen, är indelat efter ämne och de tidningsartiklar som skrivits under året är samlade under respektive ämne. I registret ges information om rubrik, författare samt var och när artikeln publicerats. För åren 1970-1979 har jag gått igenom alla de ämnen jag bedömt varit relevanta för att finna artiklar som behandlar skrivande i skolan och högskolan. Vissa artiklar har jag också hittat genom att en debattör hänvisar explicit till en viss artikel. Det är en form av manifest intertextualitet (Fairclough, 1992). I lyckliga fall finns även information om var artikeln står att finna. Någon gång har datumet emellertid inte visat sig stämma; det har därför ibland inneburit ett slags detektivarbete att få tag på en artikel som det refererats till.

Jag har alltså främst tvingats förlita mig på att rubrikerna är tillräckligt tydliga för att jag ska kunna urskilja vilka artiklar som tar upp ämnet. I vissa fall har jag tagit med rubriker där jag anat att artikeln kan ha med till exempel studenters färdigheter att göra, detta för att inte missa någon artikel. Men det är inte alltid rubrikerna är så genomskinliga att det går att sluta sig till ämnet. Därmed finns också en risk att relevanta artiklar – men med mer eller mindre kryptiska rubriker – undgått mitt vakande öga. Syftet har emellertid varit att i första hand finna debatter där flera skribenter behandlar ett ämne; det vore förvånande om en debatts alla rubriksättare misslyckades med att göra ämnet klart. Syftet har inte heller här varit att redogöra för *allt* som har tagits upp om skolskrivande under perioden. Vad jag ville undersöka var i stället *vilka* debatter som förts och vad de handlade om. I ett andra skede ville jag studera *hur* debatterna förts.

Efter att ha nedtecknat rubrikerna letade jag upp artiklarna i mikrofilmsarkivet på universitetsbiblioteket i Lund. Vissa artiklar som inte fanns i arkivet beställdes. Artiklarna lästes och de texter som befanns vara relevanta för min undersökning fotograferades och skrevs ut. Urvalsprincipen var att de utvalda artiklarna skulle kunna säga något om synen på elevers eller studenters skrivande. Främst var jag intresserad av texter som tog upp en allmän bild. Tidningsmaterialet består av ett fyrtiotal artiklar.

För att också undersöka hur den specialiserade pressen beskrev temana tog jag registret *Svenska tidskriftsartiklar* för åren 1970 till 1979 till hjälp. Också här tvingades jag förlita mig på att rubrikerna i någon mån speglade artiklarnas innehåll. De tidskrifter som hade flest artiklar som passade mitt ämne var *Svenskläraren*, *Språkvård*, *Svensklärarens årsskrift* och *Lärartidningen*. Artiklarna beställdes fram och fotograferades. Också i tidskriftsartiklarna, sammanlagt ett femtiotal, försökte jag finna debatter om skrivande.

Den viktigaste orsaken till att 90-talet valdes var att det i inledningen av det decenniet genomfördes en rad skolreformer. Förberedelserna för flera av dem hade påbörjats redan i slutet på 80-talet. Det är sannolikt att förändringar i skolan får viss effekt på synen på skrivande. Ett av kapitlen i läroplansdelen handlar om Lpf 94. Därför ansåg jag att det kunde vara intressant att undersöka hur den nya läroplanen togs emot i mediedebatten. Detta illustrerar hur arbetet med avhandlingens olika delar och kapitel har inverkan på varandra (se diskussion om arbetsgång ovan).

Att finna tidningsmaterial till 90-talskapitlet visade sig av olika skäl vara enklare än till 70-talet. Den främsta anledningen är att tidningsartiklarna digitaliserats. Jag använde det digitala arkivet *Retriever Research* (tidigare Mediaarkivet) för att få fram tidningsartiklar.²⁵ Snart märkte jag att alltför allmänna sökord renderade i alldeles för många träffar. Men jag ville inte heller missa texter. Efter en del testande med olika sökordskombinationer fick jag till slut fram ett hundratal artiklar.²⁶ I ett slags grovsortering läste jag igenom artiklarna med forskningsfrågorna i fokus varpå ett antal texter föll bort. Kvar blev ett sjuttiotial artiklar som passade mitt syfte och mina forskningsfrågor. Ett fåtal artiklar fick jag, liksom i 70-talskapitlet, också fram genom att leta upp texter som någon skribent refererat till. Oftast fanns de refererade texterna emellertid redan i materialet. Men att det ändå förekom artiklar som inte fångats upp i mitt nät visar att det inte varit tillräckligt finmaskigt; sökordskombinationerna var inte riktigt heltäckande. Det innebär att jag säkerligen missat artiklar där skrivande elever och studenter behandlas, men jag tror mig ändå ha funnit tillräckligt mycket material för att kunna göra försiktiga generaliseringar om synen på skrivande i decenniets mediedebatter. Artiklarna lästes flera gånger och jag noterade skribent, årtal, om skribenten förhöll sig positivt, negativt eller neutralt till ämnet, om artikeln var del av en debatt eller en fristående text, genre, storlek och ämne. Därefter grupperades artiklarna efter ämnesinnehåll. Karin Widerberg (2002, s. 144f) kallar det för ett empirinära förhållningssätt när man söker efter teman i det empiriska materialet. Syftet var återigen att analysera vad som sades om skrivande under decenniet. Då ett stort antal av artiklarna om skrivande refererade till någon undersökning letade jag fram flera av studierna i fråga. De tillhör också materialet från 90-talet. Syftet med att låta också dem vara del av materialet är att de kan hjälpa till att svara på frågan *hur* debatten

²⁵ I artiklar från *Retriever* följer inte paratexterna med, vilket är synd. Paratexterna spelar stor roll för receptionen. Några artiklar letade jag därför upp i mikrofilmsarkivet, men oftast fick jag förlita mig på det verbalspråkliga uttrycket.

²⁶ Jag använde följande kombinationer: skriv* + skol* OR högsk*, skrivförmåga, skriftspr* NEAR skol*, skriftspr* + student* OR elev*, skrivande + student* OR elev*, skrivning + student* OR elev. Ambitionen var att sökorden inte skulle vara för ledande. Trots det, för att inte missa för många artiklar, sökte jag också på skriv* + kris och skriv* + brist*. Det kan ses som problematiskt att också ledande sökord användes, men de flesta av artiklarna som togs fram den vägen hade redan fångats upp i de tidigare sökningarna. Det var endast ett fåtal artiklar som kom till.

fördes. Att hänvisa till siffror visade sig nämligen vara ett vida utbrett argumentationsknep under decenniet.

I kapitlets material finns också ett tjugotal artiklar från tidskriften *Svenskläraren*. För att få tag i dem bläddrade jag igenom decenniets samtliga nummer och valde de artiklar som explicit handlade om skrivande, men texter där skribenten redogör för till exempel en specifik skrivundervisningsmetod valdes bort eftersom det är den allmänna bilden jag varit ute efter. Då tidningsmaterialet var rikt kunde man argumentera för att det skulle räcka, men för att kunna jämföra med 70-talet ansåg jag att också synen på skrivande i 90-talets *Svenskläraren* var av intresse att undersöka. I 70-talskapitlet analyseras ett tal av akademiledamoten H S Nyberg; talet återgavs i tidskriften. Drygt tjugo år senare höll Gunnel Vallquist ett motsvarande så kallat direktörstal som också fick plats i *Svenskläraren*. Jag tyckte att det var värt att jämföra synen på skrivande i de två talen. Däremot ansåg jag det inte vara nödvändigt att, liksom i 70-talskapitlet, infoga ett avsnitt om tidskriften *Språkvård*. Under 70-talet förekom ett antal regelrätta debatter om skrivande i skolan och högskolan, men efter att ha gått igenom 90-talets samtliga nummer kunde jag konstatera att det endast var ett fåtal artiklar, ofta skrivna av Margareta Westman, som hade skrivande i skolkontext som tema.

En möjlig invändning är att jag borde ha analyserat opinionsmaterial skrivet av tidningens medarbetare och övriga artiklar för sig. På så vis skulle man kunna få syn på en tidnings agenda. Men det har inte varit mitt huvudsakliga intresse. Vad jag velat få fatt i är den samlade bilden av *vad* som sägs om skrivande. I de fall där jag gjort när läsningar av en skribents utsagor resonerar jag emellertid, då jag ansett det vara relevant, om skribentens eventuella bakomliggande intresse av att föra fram sina åsikter.

USA-kapitlet

Två texter analyseras tämligen ingående i kapitlet: redaktören Merrill Sheils artikel ”Why Johnny Can’t Write” från 1975 och ”The End of the College Essay. An Essay” av Rebecca Schuman från 2013. Artiklarna kan ses som det huvudsakliga primärmaterial, men kapitlet innehåller också en historisk redogörelse över synen på skrivande i USA. Materialet som används för genomgången är vetenskapliga verk, vilka normalt brukar ses som sekundära eftersom de bygger på analys av primära dokument. Men i det här fallet är de nog snarast att betrakta som primärmaterial. McCulloch (2011, s. 249) skriver att när vetenskapliga verk ”reflect attitudes to issues in a particular time or context” kan de ses som primära.

Läroplanerna

I läroplanskapiteln är det mest väsentliga materialet gymnasieskolans läroplaner med tillhörande kursplaner. Det kändes självklart att göra en historisk tillbakablick för att få svar på hur synen på skrivande förändrats över tid i läroplanerna. Gymnasieskolans

uppgift vad gäller skrivande är att elever som tar studenten antingen ska vara förberedda för att klara skrivande i arbetslivet eller i högre utbildning. Vad läroplaner och kursplaner förmedlar säger därför något både om vad eleverna faktiskt förväntas behärska i slutet av sin gymnasietid och, åtminstone i någon mån, hur de ska nå dit. Jag tyckte därför att det kunde vara fruktbart att ställa bilden som framträder i läroplanerna mot synen på skrivande i mediedebatterna. Med större inblick i centralt fastställda visioner om elevers skrivande torde bilden som framträder i mediedebatter kunna fördjupas och problematiseras.

Läroplanerna och kursplanerna kan sägas utgöra det primära materialet. Sedan mitten av sextio-talet har fyra olika läroplaner för gymnasiet varit i bruk. Efter ett långt och grundläggande förberedelsearbete kom Lgy 65 till, men redan några år senare samlades gymnasiet, fackskolan och yrkesskolan under samma tak i och med Lgy 70. Eftersom vi först då fick en gymnasieskola där alla elever i frivilliga skolformer var samlade har jag valt att inleda min undersökning där. Förutom utökningen skiljer sig inte Lgy 70 så mycket från sin föregångare, särskilt inte vad gäller kursplanerna i svenska. Också Lgy 70 har sig grund i de olika utredningsarbetena under 60-talet. Nästa läroplan för gymnasieskolan kallades Lpf 94. Den senaste läroplansreformen är Gy 2011.

I läroplanskapiteln analyserar jag både den allmänna läroplanen och kursplanerna med syfte att förstå vilken syn på skrivande som kan skönjas. Det kan finnas en spänning mellan det som förmedlas i den allmänna delen och det som förs fram i kursplanerna, något som talar för att båda materialen bör analyseras. Gy 2011 skiljer sig från de andra läroplanerna härvidlag då relationen mellan läroplan och ämnesplaner inte är lika tydlig. Jag undersöker kursplaner i alla ämnen, men där skrivande har en mer framskjuten plats är analysen mer djupgående. Det gäller i viss mån engelska, men i allra högsta grad svenska. Till kursplanerna kommer kommentarmaterial av olika slag.

Utöver läroplaner och kursplaner utgör förberedelsearbeten för de olika läroplanerna material till kapiteln. De består av regeringsdirektiv, offentliga utredningar och propositioner och är att betrakta som sekundärmaterial. När den diskursiva praktiken analyseras är processer av textproduktion, distribution och konsumtion i fokus. Dessa processer är sociala och varierar i olika ekonomiska, politiska och institutionella sammanhang (Fairclough, 1992, s. 71). Det betyder att kontexten är angelägen att analysera (Adolfsson, 2013, s. 77). Förberedelsematerialen är därför viktiga för att undersöka bakgrunder och bevekelsegrunder till de olika läroplanerna. På så vis kan man också komma fram till vilka idéer som ligger bakom.

DEL II



ELEVERS OCH STUDENTERS SKRIVANDE I BLIXTBELYSNING

I den här delen diskuteras mediedebatter om elevers och studenters skrivande och i nästa del gymnasieskolans läroplaner. Tanken är att förståelsen för synen på skrivande som kommer fram i denna del ska fördjupas genom nästa del, den om läroplanerna.

Strukturen i den här delen ser ut så här: Inledningsvis tar jag upp den skrivdebatt som inleddes i början av 2013 efter att nio historiker i ett nödrop debatterat sina studenters bristfälliga skrivande. Det sker i kapitlet ”Studenter som inte kan svenska”. I två kapitel görs sedan en historisk tillbakablick. I det ena, ”En förlorad värld”, diskuteras föreställningar om skrivande i ett antal diskurshändelser under 70-talet, det decennium som följer 60-talets många skolreformer. Sedan sker ett hopp till 90-talet, ett decennium som i likhet med 60-talet präglades av ett stort antal reformer på skolområdet. Kapitlet heter ”Världens mått”.

Dispositionen tarvar sin förklaring. Att inleda med samtiden verkar relevant. Skrivdebatten från 2013 finns, tror jag, fortfarande i färskt minne. Dessutom kan den ses som ett något mer specifikt exempel – det handlar om skrivande – på de många larmrapporter om skolans tillstånd som gång efter annan når oss, inte minst via medierna. Det kapitlet utgår, till skillnad från de andra två, från *en* diskurshändelse (som sedan visserligen får ett antal svar vilka också i viss mån diskuteras). Sedan väljer jag alltså att gå tillbaka till först 70-talet och sedan 90-talet. Min förhoppning är att de kapitlen ska sätta dagens debatter i ett delvis nytt ljus. Men det är också min uppfattning att det kan vara till gagn för förståelsen om de två kapitlen kommer i kronologisk ordning. De bygger, till skillnad från det samtida exemplet, på *ett antal* diskurshändelser. Jag tror att det kan vara nyttigt att ha 70-talets debatter i bakhuvudet när man tar sig an resonemanget om synen på skrivande under 90-talet. Efter den historiska exposén följer i kapitlet ”A nation at risk?” en kortare internationell utblick. Det handlar om synen på skrivande i USA. Landet har valts av olika anledningar. Ett specifikt skäl är att USA har varit föregångsland för Sverige när det gäller skrivpedagogiska metoder. Ett mer allmänt skäl är att skolans tillstånd är en symbolfråga i USA; om den amerikanska drömmen ska vara möjlig att nå för ett flertal krävs en fungerande skola. I Sverige har skolan också varit något av en symbolfråga fast på ett annat sätt; det uttalade syftet för efterkrigstidens socialdemokratiska skola har varit att den ska vara nivåutjämnande.

I slutet av den här delen av avhandlingen återfinns ett diskussionskapitel där synen på skrivande under de olika undersökningsperioderna jämförs. Trådar från de olika kapitlen samlas här ihop.

STUDENTER SOM INTE KAN SVENSKA

Varje terminsstart för högskolan bär drag av ett igenkännligt mönster. Man skulle närmast kunna betrakta det som en rit. Kända eller mindre kända universitetsföreträdare oroar sig över Sverige som kunskapsnation och den traditionella bildningens reträtt. Belackarna må skifta, men ämnet är ständigt detsamma: våra studenter blir allt sämre. Inför höstterminen 2013 ondgjorde sig exempelvis Ann Heberlein över studenternas kunskaps- och ambitionsnivå och hänvisade till en artikel av Dick Harrison med liknande innehåll.²⁷ Radioprogrammet *Kaliber* ägnade ett helt program åt företeelsen (och två åt andra av högskolans problem) och lät ett antal högskolelärare vid olika lärosäten komma till tals (Iversen & Lagercrantz, 2013). Nu skallade ropen högre än på länge och i den intertextuella väv, där man gärna refererar till varandra, fanns en text vilken de allra flesta alluderade på (och citerade från): debattartikeln ”Våra studenter kan inte svenska”, skriven av ett antal historiker och publicerad i *Uppsala Nya Tidning* i början av år 2013 (Enefalk et al., 2013).

I artikeln och andra typer av texter som följde i dess kölvatten uttalade sig någon eller några, nio historiker i detta fall, om någon annan: kollektivet studenter. I detta kapitel redogör jag för en analys av historikernas text, men kommer också ibland att hänvisa till några av de texter som diskuterar den. Jag undersöker vilken syn på skrivande som framkommer i debatten. Genom att använda diskursanalytiska verktyg frigör jag manipulativa drag i texten; det sker genom analys av språkliga fenomen. Vidare visar jag hur texten är en del av en intertextuell väv och försöker nysta i några av trådarna. Jag analyserar också vem som uttalar sig, hur studenter och deras skrivande beskrivs och, slutligen, vilka orsakerna till föreställningarna om studenters skrivande kan tänkas vara.

²⁷ Några år senare var de båda i elden igen. Under våren 2016 skrev Harrison (2016) en något spretig artikel där kunskapsförfall var ett av de många teman som diskuterades. Inför studentfirandena samma år skrev Heberlein (2016) en drapa om hur den svenska skolan var i fritt fall. De huvudsakliga orsakerna sades vara bristande ordning och ”den bisarra idén att läraren ska vara någon sorts kompis som ska leverera underhållning”. Det måste ses som en rätt befängd idé men vem eller vilka som förfäktade den redovisades inte i artikeln.

Teoretisk förankring

För att svara på den sista och viktigaste frågan, om orsakerna till föreställningarna, måste vi ta oss utanför texten. Som analysmodell utgår jag därför från Faircloughs (1992) tredelade modell. Den består av tre nivåer: text, diskursiv praktik och social eller sociokulturell praktik.²⁸ Det kanske viktigaste i Faircloughs teori är att texten inte tillkommer i ett vakuum. I en textanalys behöver man, förutom texten i sig och dess design, också inkludera den eller de diskurser texten tillkommit inom och fundera över avsändare, hur texten distribueras och tas emot. Dessutom är den samhälleliga kontexten viktig att beakta. De olika nivåerna påverkar och påverkas av varandra. Språket som används i en text kan således förklaras med hjälp av de andra nivåerna. Men också det omvända gäller. Med ett sådant synsätt påverkar språket verkligheten och hur man talar och skriver om den. I analysen av texten försöker jag visa hur författarna till texten språkligt går tillväga för att etablera sanningar som inte behöver förhandlas i de texter som följer. Jag använder verktyg från SFL, *systemic functional linguistics* (se kapitlet ”Studenter som inte kan svenska”). Den funktionella grammatiken handlar om vad språket gör, hur det skapar betydelse och inte minst hur språket kan användas för att utöva makt (P. Holmberg & Karlsson, 2006, s. 11). För att analysera artikelns dialogicitet nyttjar jag en modell som Hellberg (2008) tidigare använt för att analysera grundskolans kursplaner i svenska.

Dialogen är också ett fruktbart begrepp för att beskriva hur texter talar med varandra. Det går inte att förstå ett yttrande utan att ta hänsyn till dess dialogiska övertoner. Dialogismen riktar sig både bakåt till de olika röster som befolkar en text och framåt till dess adressater (Bachtin, 1997, s. 232-235). Ett annat begrepp som beskriver samma sak är intertextualitet, myntat av Kristeva ([1966] 1986). En av de mest utvecklade teorierna om intertextualitet är Genettes ([1982] 1997) transtextualitetsteori där han urskiljer fem olika transtextuella relationer: intertextualitet, paratextualitet, metatextualitet, hypertextualitet och arketextualitet.²⁹ Tre av dem är aktuella för denna framställning: intertextualitet, paratextualitet och hypertextualitet. Paratexten är till exempel titel, undertitel och bokomslag. Genette ser alltså dessa som del av transtextualiteten (med hans term). Det är inte bara det lingvistiska uttrycket som spelar roll för receptionen. Texter är i allra högsta grad multimodala (Kress & Van Leeuwen, 2001). Jag studerar därför även rubrik, ingress, betonade stycken, *billboard*, bild och bildtext. Hypertextualitet handlar om texters förhållande till varandra. En hypertext är härledd ur en tidigare text, vilken kallas hypotext.³⁰ Hypotexten kan

²⁸ I senare verk använder Fairclough (2010) begreppet sociopolitisk nivå.

²⁹ Genettes begrepp *transtextualitet* motsvarar den gängse betydelsen av intertextualitet. Intertextualitet har en snävare innebörd för Genette och innebär faktisk närvaro av en text (eller flera) i en annan.

³⁰ Jag kommer i det följande att kalla artikeln för hypotext och de texter som diskuterar den för hypertexter. I dag används hypertext företrädesvis om klickbara texter i internettexter (vilket alltså betyder att

vara dold men kan också innebära att ett helt verk är härlett ur ett annat verk. Strikt sett är alla verk hypertextuella, men vissa är det mer än andra (Genette, [1982] 1997, s. 9). För Genette är alltså hypertextualitet ett vidare begrepp än intertextualitet. Intertextualitet är på så vis en del av hypertextualiteten. För att komma åt *hur* intertextualiteten artikuleras gör Genette ytterligare förgreningar. *Citat* är den mest explicita formen av intertextuell relation. Jag kommer att använda det för att beskriva hur ett avsnitt ur hypotexten citeras i hypertexten och markeras med citationstecken. *Plagiat* är också bokstaveliga lån, men då återges ett avsnitt ordagrant eller i det närmaste ordagrant utan att markeras som citat. Konstruktionen kan dock innehålla anföringsverb (exempelvis *skriver historikerna*). *Allusion* används när den intertextuella relationen är mer implicit men det ändå är tydligt att man refererar till den aktuella hypotexten. Hur intertextualiteten artikuleras kan säga något om skribentens distans till hypotexten.

Diskursens väv

Artikeln är skriven av åtta historiker från Uppsala universitet och en från Linköpings universitet. En professor, ett antal lektorer, några doktorander och en studierektor står som avsändare. Det är inte ovanligt att debattartiklar undertecknas av flera personer i syfte att ge extra auktoritet. De utskrivna akademiska titlarna har samma funktion; de ger legitimitet åt det sagda.³¹ De flesta av hypertexterna är skrivna av journalister men ofta intervjuas någon högskoleföreträdare. Jag kommer tillbaka till dem.

I en debattartikel förväntar man sig väl en tes och några argument som stödjer tesen. Många argumenterande artiklar ser dock inte ut så, utan är snarast något slags hybrid mellan informerande och argumenterande text. Det gäller även denna artikel. Tesen torde vara att studenterna som kommer från gymnasieskolan inte har fullgott språk för att kunna ta till sig humanistisk vetenskap. I det första argumentet hänvisas till diverse mätningar av elevernas läsförståelse. Ett argument är att de inte tränats tillräckligt mycket på att läsa och skriva. Ett annat argument är att studenternas ordförråd är begränsat och ordförståelsen grund. Ett par motargument tas också upp – att det skulle ha att göra med elever med dyslexi eller elever med invandrabakgrund – men de argumenten bemöts; det är inte de eleverna som är ”grundproblemet”. Det finns också en del utvecklingar, som egentligen inte har så mycket med tesen att göra.

historikernas text skulle kunna kallas hypertext). Även om det finns vissa likheter, någon har tyckt att texterna hör samman på något vis, används begreppet här alltså i en något annorlunda betydelse.

³¹ Även om det huvudsakliga materialet för många akademiker är texter är det värt att begrunda att inte någon av dem som deltagit mest aktivt i debatten är skriv- eller språkforskare.

Exempelvis beskrivs hur dagens studenter ser sig själva som kunder som förväntar sig att skolan ska leverera. Skribenterna tar upp att eleverna inte har grundläggande historiekunskaper och mest verkar vilja bli underhållna: ”Historiska samband som är komplicerade avfärdas som irrelevanta, föreläsare som fokuserar på fakta i stället för på ett underhållande framförande får omdömet ’mycket dålig föreläsning’, och får studenten påpekat för sig att studieresultaten inte håller måttet händer det allt oftare att man anser sig kränkt”. Det finns dessutom flera exempel på uttryck som studenterna använder fel: ”För att ge ett fåtal exempel: man kan skriva ’gav födsel till’ i stället för ’gav upphov till’ och ’menar på’ i stället för ’avser’. ’Tar plats’ betyder för det mesta ’äger rum’, inte ’breder ut sig’”.³² Utvikningarna är, skulle jag vilja hävda, av polemisk art, särskilt med tanke på de generaliseringar, hyperboler och ogarderade utsagor historikerna nyttjar.

Med tanke på receptionen måste man tillstå att författarna verkligen har lyckats skapa debatt. Sedan artikeln publicerades i den liberala morgontidningen *Upsala Nya Tidning* i början av år 2013 har den fått oerhört stort genomslag. Utan överdrift kan man nog tala om *viral* spridning. I ett telefonsamtal berättar debattredaktören Maria Ripenberg (2013-10-28) att artikeln den första veckan fick ungefär 15 000 träffar. I slutet av oktober 2013 hade sidan besökts ungefär 27 000 gånger. Artikeln har också tagits upp på ledarsidor, fått flera uppföljare och diskuterats även i andra medietyper. Den har också refererats i den norska tabloiden *Aftenposten* och har alltså även fått internationell räckvidd. En av författarna, lektorn Hanna Enefalk, har blivit något av språkrör för hela högskolelärarkåren. Hon har fått medverka i TV 4:s morgonprogram, i diverse radioprogram och till och med i Almedalen. Även högskoleläraren Ebba Lisberg Jensen, som tog upp stafettpippen, har varit flitigt anlitad. Till skillnad från mediedebatter såsom den om registreringen av romer eller Saudiarabienaffären från samma år, vilka blossar upp, är intensiva under någon månad för att sedan ebba ut, ser denna debatt något annorlunda ut. Till skillnad från den förra typen av debatter är det inget som egentligen har hänt, mer än att någon skrivit en debatterande artikel som sedan fått flera uppföljare.³³ På så vis skiljer sig en debatttext från traditionellt nyhetsmaterial. Debatttexten är ofta både retrospektiv och prospektiv. Författaren ger sin syn på en fråga och ger ofta förslag på åtgärder. En annan skillnad är att artikeln inte följer den gängse strukturen för en nyhetsartikel där principen är att det viktigaste kommer först (den inverterade pyramiden); i stället är berättandet snarare linjärt med en bakgrund eller beskrivning av frågan, argument och förslag på åtgärder (Kroon, 2001, s. 76). Men debatterande texter med tillräckligt stort nyhetsvärde tas

³² Samma exempel förekommer i flera av de hypertexter där Enefalk intervjuas. De upprepas gång efter annan.

³³ Det är väl egentligen tveksamt om man kan tala om en debatt i egentlig mening, om debatt ska förstås som ett meningsutbyte mellan två eller flera kontrahenter, eftersom det nästan bara är den ena sidan som kommit till tals.

emellanåt upp även i andra delar av tidningen och behandlas då som vilka nyheter som helst. Redan ett par dagar efter att artikeln publicerades togs den upp på *Svenska Dagbladets* ledarsida. Sedan återkom debatten då och då i olika sammanhang under hela året och även ännu senare. Ett par år senare återkom Lisberg Jensen (2015) till ämnet i ett specialnummer om högskolan i tidskriften *Axess*, då i en något mer eftertänksam ton.

Spridningen har blivit större än författarna någonsin vågat hoppas på (Nilsson, 2013). Vi kan förstås inte veta hur läsaren i gemen reagerar på innehållet, men att många högskolelärare deltagit i debatten tyder på att författarna slagit an en sträng. Om man dristar sig till att läsa kommentarfälten i de tidningar som skrivit om saken märker man snart att artiklarnas innehåll betraktas som ovedersägliga fakta och gärna tas som intäkt för att apokalypsen är nära. Ytterst få ifrågasätter innehållet. Lisberg Jensen säger sig ha fått hundratals mejl från högskolelärare som skriver under på att situationen som beskrivits stämmer (Iversen & Lagercrantz, 2013). Artikeln verkar ha kommit i rätt tid och tar upp ett ämne som uppenbarligen väcker många känslor.

Intertextualitet

Med tanke på artikelns genomslag är intertextualitet ett viktigt begrepp. Bachtin (1997, s. 212) skriver att "[v]arje yttrande är en länk i en mycket komplext organiserad kedja av andra yttranden". Intertextualiteten finns på olika plan. I hypotexten finns exempel på manifest intertextualitet.³⁴ Inom citationstecken ges exempel på begrepp som studenterna missförstår. Det får väl antas att exemplen är autentiska men vi får inte reda på sammanhanget. Relationen mellan hypotexten och dess hypertexter är också intressant ur ett annat intertextuellt perspektiv. I takt med att mer och mer skrivs om studenters bristande förmåga ändras läsarens förväntningshorisont.³⁵ Den läsare som följer debatten och söker sig till artikeln som satte igång det hela blir möjligen besviken; i jämförelse med flera av hypertexterna är artikeln tämligen nykter i sin framställning. Jag kommer tillbaka till det. Till den diskursiva händelsen bör man räkna både hypotext och hypertexter. Kristeva ([1966] 1986) skriver att varje text är en mosaik av citat, vilket är en passande beskrivning av det intertextuella kluster vi har att göra med här. Nedan följer en redogörelse för några av de hypertexter artikeln gav upphov till. Jag diskuterar också interdiskursivitet, det vill säga vilka diskurstyper som samverkar i främst artikeln men också i hypertexterna. Till att börja med analyseras dock hur textens olika delar förhåller sig till varandra. Jag kommer att använda Genettes (1997) begrepp *paratextualitet* för att beskriva de delar av texten

³⁴ Begreppet manifest intertextualitet är hämtat från Fairclough (1992). Det kan jämföras med Genettes intertextualitet, men har något större räckvidd då det också kan inbegripa texter där intertextualiteten är dold.

³⁵ Jauss (1970) menar att varje läsare och varje tid har sin förväntningshorisont.

som på ett sätt är utanför den, men samtidigt av stor betydelse eftersom de *presenterar* texten.

Paratexter

Genette (1997, s. 2) beskriver paratexter som en tröskel eller vestibul. Läsaren kan välja att antingen gå över tröskeln och in i vestibulen eller också att låta bli. Syftet med paratexterna är alltså att locka in läsaren i texten. Men de bestämmer också läsningen i någon mån. Paratexterna kan utformas av författaren eller av en redaktion av något slag. I detta avsnitt analyseras design, rubrik, ingress, betonade stycken, *billboard*, bild och bildtext. Under senmoderniteten har en ikonisk vändning skett, ett ifrågasättande av att det språkliga uttrycket haft så mycket högre ställning än andra uttryck för meningsskapande; andra semiotiska modaliteter har uppvärderats, inte minst det visuella uttrycket (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Kress & Van Leeuwen, 2006). Det blir tydligt vid en jämförelse mellan en samtida och en, säg, femtio år gammal tidningssida.

Layoutmässigt skiljer sig tidningssidan och webbversionen naturligtvis åt en del. En skillnad är att webbversionen inte är uppdelad i spalter. Till höger om texten finns en del länkar med andra debattartiklar inom samma ämnesområde. I tidningsversionen är några av styckena i fet stil (se mer nedan). Dessutom har två meningar från texten brutits ut och därmed accentuerats. Samma bild, bildtext och ingress återfinns emellertid i båda versionerna. I övre vänstra hörnet av tidningssidan finns en genremarkör. Läsaren får reda på att det är en debattsida. Det finns också en liten bild på debattredaktören och en hänvisning till hemsidan där fler debattartiklar återfinns. Den nedersta delen täcks av två reklamannonser. Kress och Van Leeuwen (2006) omarbetar Hallidays funktionella grammatik till att även gälla för multimodala texter. Det som står till vänster på en sida kan betraktas som given information, alltså sådan information som redan är bekant för läsaren och således inte behöver förhandlas utan ses som självklar. Det som står till höger om mitten är däremot ny information, vilken är obekant för läsaren eller kanske omtvistad (181). Hypotextens tidningssida är uppbyggd på det sättet. Ingressen och den inledande halvan av texten, placerade till vänster om mitten, konstaterar faktum (ingressen) och beskriver hur illa det är ställt. Det är given information som inte behöver debatteras (även om det inte är säkert att läsaren håller med). Den andra halvan av texten, placerad till höger om mitten, ger ny information; här problematiseras det tidigare sagda något. Med tanke på hur artiklar vanligen ser ut, med den viktigaste informationen i början och övriga paratexter (se nedan), är risken att den nya informationen får mindre vikt och det som stannar i läsarens medvetande är den bild av verkligheten som basuneras ut i rubriken, ingressen och första delen av texten.

Rubriken "Våra studenter kan inte svenska" täcker hela tidningssidan och drar blickarna till sig, men inte bara på grund av storleken. Den är kort och koncis och, uppenbarligen, väldigt effektiv. Enligt debattredaktör Ripenberg hade historikerna ett liknande förslag, men det var hon som satte rubriken. Hon säger också att de ofta



DEBATTREDAKTÖR: Maria Ripberger, Tel: 018-478 11 94
E-post: debatt@unt.se
Adress: Box 36, 751 03 Uppsala

Våra studenter kan inte svenska

Att historiestudenter saknar grundkunskaper i historia har vi accepterat. Men när de saknar redskapet för att ta till sig humanistisk vetenskap – språket – måste vi slå larm. Det skriver **Hanna Enefalk** och åtta andra historiker vid Uppsala och Linköpings universitet.

DET HAR UNDER SENARE TID framförts tvivel om kvaliteten på svensk humanistisk forskning, baserat på vår brist på synliggjorda engelskspråkiga forskningsresultat. Vi och andra forskande historiker är mycket väl medvetna om att svenska historiker i högre grad måste publicera sig internationellt, och arbetar också med allt större framgång i den riktningen.

Detta inlägg handlar emellertid inte om engelskans ställning inom historisk forskning. Den handlar om svenskans ställning i samband med våra stora uppgift som historiker: undervisning.

Under en följd av år har vi som undervisar vid universitetet noterat sjunkande kunskaper hos studenterna som kommer till oss från gymnasiet.

Våra iakttagelser stämmer tyvärr väl överens med PISA 2009 och andra mätningar av svenska elevers studieresultat. Svenska elevers läsförståelse har försämrats under 2000-talet. Rapporten *Effekterna av en dålig organisationskänsla* från Lärarnas riksförbund (2012/04) visar, att trots att lärare på grund- och gymnasienivå får allt fler arbetsuppgifter har lärarnas tid för varje enskild elev minskat.

Att de flesta studenter inte har några grundläggande kunskaper inom vårt eget ämne, historia, har vi accepterat. Det är vår uppgift att läsa ut historia, och vi kan anpassa vår undervisning efter studenternas kunskapsnivå.

Orsaken till att vi nu väljer att gå ut i offentligheten med ett verkligt nödråd är att studenterna inte längre har det redskap som är nödvändigt för att över huvud taget kunna ta till sig humanistisk vetenskap: språket. Bland de studenter som nu kommer till oss direkt från gymnasiet har en majoritet problem med språket.

I några fall är dyslexi en bidragande orsak, men det är inte det som är grundpro-



BILDETT. Detta är ett verkligt nödråd. Våra studenter har problem med svenska språket, skriver Hanna Enefalk, Lars M Andersson, August Aronsson, Viktor Englund, György Novaky, Magnus Svensson, Fredrik Thineser, Henrik Ågren och Maria Ågren.

FOTO: PELLE JOHANSSON

blemet. Problemet beror helt enkelt inte på att något fler studenter än tidigare har ett annat modersmål än svenska.

Tvärtom märker en hel del av våra studenter med invandrarbakgrund ut sig genom att ha ett bättre grepp om svensk grammatik än studenter med svensklingande efternamn.

Språkproblemen yttar sig i alla tänkbara undervisningssammanhang. Studenter missförstår muntlig och skriftlig information, klarar inte av att läsa kurslitteratur, och förstår inte tentaffärgerna. Men allra tydligast blir problemen då studenterna själva måste uttrycka sig i skrift. Utan hjälp av ordbehandlare är stavningen överlag eländig. Detta brukar vi emellertid överses med, eftersom man i de flesta situationer i arbetslivet har tillgång till datorer.

"Att de flesta studenter inte har några grundläggande kunskaper inom vårt eget ämne, historia, har vi accepterat."

Mer beklämmande är att studenterna har ett oerhört begränsat ordförråd, och verkligt oroväckande är att ordförståelsen är grund eller direkt felaktig.

Uttryck – även enkla vardagsuttryck – blandas ihop och används fel. (För att ge ett fåtal exempel: man kan skriva "gav födsel till" i stället för "gav uppvox till" och "menar på" i stället för "avser". "Tar plats" betyder för det mesta "äger rum", inte "breder ut sig".) Den grammatiska förmågan är ytterst begränsad och ligger ibland på en nivå som gör studenternas uttåg direkt obegripliga.

Vi säger inte att det är något fel på våra studenters begåvning. Det är inte intelligens som saknas – det bevisas av att en hel del studenter är mycket bra på att inhämta och redovisa kunskaper muntligt, men har mycket svårt att formulera sig begripligt i skrift. Problemet är att studenterna uppenbarligen inte alls fått tillräcklig träning i läsning och skrivning. En växande trend är således att studenterna spelar in föreläsare. Det är uppenbart men tyvärr effektivt för dem att lyssna igenom en ljudfil än att läsa kurslitteraturen.

I vissa mån kan vi även skönja en utveckling där studenter i minnre grad än tidigare studentkullar är villiga att ägna sina kun-

skapsluckor genom självstudier. Man ser sig själv mer som kund än som student, och förväntar sig att "skolan" ska leverera. Historiska samband som är komplicerade avfärdas som irrelevanta, föreläsare som fokuserar på fakta i stället för på ett underhållande framförande får omdömet "mycket dålig föreläsning", och får studentens påpekade för sig att studieresultatet inte håller måttet händer det allt oftare att man anser sig kränkt.

Dessa studenter är emellertid en minoritet, om än högljudd. Majoriteten av våra studenter kämpar på – men uppstår inte de resultat de borde utifrån sin begåvning och det arbete de lagt ner. Vi som undervisar kan inte se annat än att dessa studenter svikits av de beslutsfattare som skapat dagens skolsystem. Varför har dessa studenter inte fått grundläggande kunskaper i vårt officiella språk?

Vi förutsätter inte att våra studenter ska komma från gymnasiet med perfekta språkkunskaper. Den individuella språkutvecklingen är en process, och alla gör fel ibland. Vi är heller inga bokläsare – som historiker är vi självklart fullt medvetna om att språk förändras. Vad vi önskar är att våra studenter kommer till oss med en svenska som fungerar.

Vi vädar till landets beslutsfattare att tilldelas svenskspråket utvecklingen de resurser som behövs. Dagens skolor som måste få ett fungerande språk. Vi som undervisar på universitetsnivå har inga möjligheter att täcka upp för de brister som uppstått redan i grund- och gymnasieskolan. Som läger är nu har vi stora svårigheter att ens istället komma en acceptabel kunskapsnivå i vårt eget ämne hos våra studenter – alltför många av dem förstår helt enkelt inte vad vi säger.

Hanna Enefalk, lektor i historia, Uppsala universitet, **Lars M Andersson**, lektor i historia, Uppsala universitet, **August Aronsson**, doktorand och lärare i historia, Uppsala universitet, **Viktor Englund**, doktorand och lärare i historia, Uppsala universitet, **György Novaky**, studiehandledare på grundskoletrappan i historia, Uppsala universitet, **Magnus Svensson**, doktorand och lärare i historia, Uppsala universitet, **Fredrik Thineser**, forskare och lärare i historia, Uppsala universitet, **Henrik Ågren**, lektor i historia, Linköpings universitet, **Maria Ågren**, professor i historia, Uppsala universitet.

UNT 2/1 2013

"Alltför många av dem förstår helt enkelt inte vad vi säger."



Premiär!
Dansbandsveckan
på Cinderella, 10–16/2 2013

10/2 Elisas, Jontez, Dreams och Svánzons 11/2 Matz Bladh's, Donnez, Pure Divine och Jannez 12/2 Mats Bergmans, Claes Lövgrens, Blender och Voize
13/2 Strepplers, Drifters, Zlips och Voyage 14/2 Larz Kristerz, Fernandez, Kindbergs och Expanders 15/2 Black Jack, Micke Ahlgrens, Barbados och Date 16/2 Wizek, Black Jack, Titanix och Casanovas

För mer information och bokning gå in på vikingline.se eller ring 08-452 40 00.

NG LI
vikingline.se

LänsVaccinationer KLINIK SKÖLDEN
i Uppsala

Vi har vårdavtal med Landstinget och **vaccinerar gratis** mot säsongsinfluensan för ålderspensionärer och vissa riskgrupper som är folkbokförda i Uppsala län. **Övriga 100 kr/dos**

UPSALA: Sköldungagatan 57
v. 1 Ons 2/1-Tor 3/1 kl 9-20 & Fre 4/1 kl 9-19

Avven resevaccinering. För mer information ring eller besök vår hemsida:
Tel 018-21 40 00, www.lansvaccinationer.se

ändrar rubriker eftersom förslagen gärna blir för långa (telefonsamtal, 2013-10-28). Rubriken ska alltså passa in på sidan och vara slagkraftig. Den sätter agendan för texten. Tagen för sig ger rubriken andra konnotationer än svenska högskolestudenter i gemen. Men när det så framkommer att det är dem det handlar om blir effekten slående. Om inte ens de bäst utbildade ungdomarna behärskar det svenska språket är det verkligen illa. Men rubriken måste också betraktas som en hyperbol; brödtextens formuleringar är en aning försiktigare.

Det är också redaktionens uppgift att skapa en ingress, vilken ska fungera som en väg in i texten. Syftet är också, liksom för rubriken, att skapa intresse för så många läsare som möjligt. Ingressen består av tre meningar: "Att historiestudenter saknar grundkunskaper i historia har vi accepterat. Men när de saknar redskapet för att ta till sig humanistisk vetenskap – språket – måste vi slå larm. Det skriver Hanna Enefalk och åtta andra historiker vid Uppsala och Linköpings universitet". Den första och den andra är koncentrat av ett avsnitt ur brödtexten. Det är alltså endast en aspekt, om än viktig, som får fungera som aptitretare. Den sista meningen är en anvisning om vem som har skrivit artikeln. Så som ingressen är utformad ser det ut som om de två första meningarna är rena citat ur texten, men så är det alltså inte. Man kan notera en semantisk skillnad i ingressen jämfört med brödtexten. I ingressens första mening kan vi läsa att historiestudenterna "saknar" grundkunskaper i historia. Det skulle kunna implicera att de ändå, åtminstone några av dem, äger vissa kunskaper. I brödtexten står det däremot att de "inte har några grundläggande kunskaper" i historia, vilket är än mer polemiskt och dessutom en misstroendeförklaring mot landets samtliga historielärare i grund- och gymnasieskolan. Här har vi alltså ett exempel på hur koncentrationssträvandena kan ändra textens innebörd. Men tillsammans med rubriken blir ingressens budskap ändå tydligt. Studenterna har varken historiekunskaper eller språk.

En skillnad mellan webbversionen och tidningsversionen är att vissa stycken är i fet stil i den senare. Håkan Holmberg, politisk chefredaktör för *Uppsala Nya Tidning*, berättar att anledningen till att vissa stycken fetas är att bilden man ser inte ska vara så monoton (telefonsamtal, 2013-10-28). Men det är knappast slumpen som avgör valet av information som betonas. I artikeln har de markerade styckena följande funktion: I det första stycket berättas att man noterat sjunkande förkunskaper. Nästa fetade stycke är tämligen långt och innehåller något slags syftesformulering. Det är studenternas bristande språk som föranlåter "nödroppet". Sedan slås det fast att det inte handlar om studenter med invandrarbakgrund utan "studenter med svenskklingande efternamn". Författarna beklagar sig också över studenternas dåliga ordförråd och ordförståelse. Dessa stycken understryker förfallet medan övriga stycken i artikeln exemplifierar. Det sista fetade stycket skiljer sig härvidlag. Här problematiseras bilden av den lata studenten då det sägs att de flesta kämpar på – utan att lyckas. Mot slutet av stycket ställs dock "de beslutsfattare som skapat dagens skolsystem" mot väggen för att inte ha gett studenterna grundläggande kunskaper i svenska. Det är förmodligen avslutningen som föranlett debattredaktionen att framhäva stycket. Här identifieras, om än aningen ansiktslösa, några att skuldbelägga. Utsagan är dock vag. Vilka beslutsfat-

tare är det egentligen som avses? Vilket skolsystem syftar de på? Är det den sammanhållna grundskolan eller den integrerade gymnasieskolan? Något annat?

På samma sätt som de fetade styckena fungerar de två meningar som brutits ut och förstörats. Den journalistiska termen för fenomenet är *billboard*. Återigen är syftet att fånga läsarens intresse, men i ännu högre grad än ingressen eftersom även den läsare som snabbt bläddrar igenom tidningen kommer att uppfatta budskapet som förs fram. "Att de flesta studenter inte har några grundläggande kunskaper i vårt eget ämne, historia, har vi accepterat" kan man läsa längst ner (men ovanför reklamen) i den andra spalten, ytterligare framhävt genom placeringen under ett iögonenfallande blått streck. Utsagan finns alltså i såväl brödtext och *billboard* som, något modifierad, i ingressen. Det andra exemplet återfinns längst ner i den sista spalten under artikel-författarnas namn och titlar: "Alltför många av dem förstår helt enkelt inte vad vi säger". Det är författarnas slutkläm som brutits ut. Placeringen torde spela roll för hur de uppfattas. Den första meningen är given information medan den andra är ny. Och, som vi snart ska se, faktum är att den första meningen återkommer i flera av hypertexterna där den blir en sanning som inte behöver förhandlas. Den tas för given.

Skillnaden mellan bildtexten och tidningssidans övriga text är att det tydliggörs att det finns en konstruktör bakom sidans utformning. Berättarrösten är här extradiegetisk, utanför texten, till skillnad från den övriga texten som är i första person plural trots att paratexterna är skapade av redaktionen. Bilden är tagen av UNT:s fotograf Pelle Johansson och är vald av redaktionen. Det är en så kallad genrebild – den visar några unga människor som skriver. Om bilden är placerad i toppen på sidan är det den som bär det ideologiska budskapet medan texten är underställd bilden, hävdar Kress och Van Leeuwen (2006, s. 187). Det verkar dock inte stämma i det här fallet. Bilden är placerad direkt nedanför rubriken, men syftet är snarast att just illustrera; det viktigaste innehållet återfinns i texten. Därmed inte sagt att bildvalet heller är slumpmässigt. Bilden föreställer som nämnts några unga människor som skriver. De sitter i en läsesal på Uppsalas universitetsbibliotek beläget i byggnaden *Carolina Rediviva*. Flitens lampa lyser, bokstavligen talat. Men bilden är tagen bakifrån. Studenterna blir på så vis ansiktslösa. De blir objekt som endast fyller en funktion, den att vara skrivande varelser. Även perspektivet bidrar till den tolkningen. Bilden är tagen snett uppifrån. Det är någon som tittar ner på studenterna från en högre position. Åskådaren har därmed makten över de representerade deltagarna (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 140). Bilden skulle kunna beskrivas som en panoramabild, där distansen mellan fotografen och deltagarna är stor. De är främlingar som betraktaren inte behöver ha någonting att göra med. Sammantaget kan man konstatera att bilden tjänar sitt syfte väl. Den illustrerar studenter som ett kollektiv utan individuella variationer (objektifiering), den asymmetriska maktbalansen och den stora distans som finns mellan lärarna och deras studenter. Vi och dom. Det är inte heller oviktigt att de studerar vid det mest traditionstyngda lärosätet i Sverige. Om inte ens dess studenter behärskar språkliga basfärdigheter måste situationen vara alarmerande.

Analysen av paratexterna har visat att de kan samverka med texten för att skapa mening hos läsaren. De framhäver något på bekostnad av annat. Det finns en risk att de

styr läsningen så att subtiliteter försvinner och att somligt ses som sanningen med stort S. I nästa del analyserar jag några av hypertexterna för att försöka visa hur det kan gå till när sanningar skapas.

Hypertexter

Historikernas artikel har gett upphov till en mängd hypertexter.³⁶ Ambitionen är inte att ta upp dem alla. I stället diskuterar jag ett antal texter som får tjäna som exempel på hur intertextualiteten fungerar. Hypertexterna kan delas in i tre kategorier: sympatiserande (texter där problemformuleringen godtas fullständigt), problematiserande (texter där man har ambitionen att låta båda sidor komma till tals) och ifrågasättande (texter där problemformuleringen ifrågasätts). Möjligen skulle man kunna sträva efter att få fatt i alla eller åtminstone så många hypertexter som möjligt för att kunna fastställa hur stor andel av texterna som kan placeras in i respektive kategori. Men en sådan uträkning båtar föga; det torde räcka att konstatera att det är en så förkrossande majoritet av sympatiserande texter att risken att urvalet blir skevt är försumbar. Det är nämligen inte helt enkelt att finna ifrågasättande texter.

Ett par exempel på sådana kan dock ges. I litteraturstudenten Victor Malms (2013) reflekterande text på DN Debatt finns allusioner till hypotexten och dessutom till en annan hypertext i vilka tanken att studenterna ser sig som kunder framkastas. Malm ifrågasätter påståendet, lyfter nivån ett steg och kritiserar i stället konsumismen som genomsyrar språkbruk och synsätt i samhället. En annan skribent som inte nöjer sig med den slentrianmässiga bilden är Sara Borsiin (2013) på studenttidningen *Ergo*. Hon intervjuar både en av historikerna, Hanna Enefalk, två företrädare för universitetens språkverkstäder och Erik Arroy, ordförande för Sveriges förenade studentkårer. Bilden som framträder är betydligt mer komplex än den gängse. Arroy uttalar sig i flera av de andra hypertexterna för att försöka nyansera debatten (se mer nedan). Det finns alltså en del motröster, men de är påfallande få. Dessutom är det väl symptomatiskt att de är studenter eller företrädare för studenters intressen. I en debattartikel i *Universitetsläraren* beklagar emellertid några lektorer vid Malmö högskola bilden som spridits och menar att högskolan har ansvaret för studenternas språkutveckling. De diskuterar också orsaker till situationen (Bergman, Olsson Jers, & Thurén, 2013). I övrigt var det klennt med ifrågasättanden av de föreställningar historikerna spred.

Det finns också ett litet antal texter som skulle kunna beskrivas som problematiserande. En av dem, radioprogrammet *Kaliber*, ägnade tre program åt högskolans problem (Iversen & Lagercrantz, 2013). Ett av programmen inleds med att ett tiotal högskolelärare vittnar om studenternas bristande kunskaper och den alarmerande situationen. Ebba Lisberg Jensen, högskolelärare vid Malmö högskola, bläddrar bland

³⁶ Ett begrepp som beskriver samma sak som hypertextualitet är intertextuell kedja, även om det också kan röra sig om andra semiotiska system än språket (Fairclough, 1992).

en trave tentor och ger autentiska exempel på dåligt språkbruk. Så följer en radda andra högskolelärare som ger uttryck för liknande tankegångar. Till slut intervjuas dock en ”prisad lärare”, Fredrik Lundell vid Kungliga tekniska högskolan i Stockholm, som försöker problematisera bilden något. Studenternas kunskaper i matematik är visserligen sämre, men de kan andra saker, säger han. Han efterfrågar också bättre genomtänkt pedagogik vid högskolan. Med tanke på att tyngdpunkten i programmet ligger på de mest kritiska och att de dessutom får inleda och därmed sätta agendan, är faktum emellertid redan fastställt. Den avvikande åsikten blir en falsksångare i en i övrigt homogen kör av röster. Ett annat exempel på problematisering är artikeln ”Protestering! Så skriver studenterna” i tidningen *Språk* (Nilsson, 2013). Inledningsvis intervjuas i vanlig ordning någon av dem som uttalat sig mest kritiskt, denna gång Enefalk. Men författaren nöjer sig inte med den ensidiga bilden utan låter också andra röster höras. Bilden blir sammansatt. De flesta är eniga om att läsförmågan försämrats, något som också får stöd i flera internationella undersökningar. Men flera som får komma till tals uttalar också viss skepsis mot alarmisternas utsagor. Man låter också några studenter uttala sig och skribenten tillåter sig en subjektiv värderande åsikt – ”nyanserat och artikulerat” – om deras sätt att uttrycka sig för att ytterligare problematisera förfallet. Men så är det ju det där med paratexterna. Låt oss börja med rubriken. Med ljusgrå bokstäver följt av utropstecken inleds den med ordet ”Protestering”. Sedan följer den neutrala frasen ”Så skriver studenterna” i svart. Det är inte alldeles säkert att det första ordet ska räknas till rubriken. På hemsidans innehållsförteckning över det aktuella numret är det utelämnat. Men det är det första som möter den läsare som bläddrar igenom tidningen. Papperstidningens puff har också redan flaggat för vad som komma skall: ”Så illa skriver svenska studenter”. På artikelns sista sida finns en orange ruta med ett vitt utropstecken och rubriken ”Subsesib, explorering och hierci”. Därunder samlas ett antal exempel på felstavade ord, ”märkliga böjningar”, ordvalsfel, och anglicismer. Dessutom finns några längre citat med antingen ”ett konsekvent mycket enkelt språkbruk” eller försök till ett akademiskt språk. Andra paratexter ger dock en annan bild. Det finns tre *billboard*, men de är i jämförelse med hypotextens tämligen nedtonade. Det finns också tre färgglada bilder, var och en på en glatt leende student. Studenterna namnges och de får dessutom uttala sig om sin syn på högskolans skrivande. Kontrasten mot hypotextens genrebild är slående. Artikeln ger alltså olika signaler. Texten kan hänföras till en populärvetenskaplig diskurs. Den, och vissa av paratexterna, ger ett seriöst intryck, ett försök att inte förenkla. Men andra paratexter tillhör snarare en kvällstidningsdiskurs och placeringen, först och sist, kan bidra till att de styr receptionen av artikeln som helhet.

De allra flesta hypertexter sympatiserar med den verklighetsbild som återges i hypotexten. Att beskriva dem alla låter sig inte göras. Jag ger i stället exempel på hur intertextualiteten fungerar och hur sanningar etableras. De två artiklar som flest refererar till är dels hypotexten, dels en artikel i *Universitetsläraren* där Lisberg Jensen i en intervju uttalar sig om studenternas språk, kognitiva förmåga och attityd, en artikel som i samma tidning skapade viss debatt om just kognitiv förmåga (Samuelsson, 2013). Dessa två texter återkommer i de flesta av hypertexterna. När textavsnitt, ordagranna

eller omformulerade, återkommer i ett nytt sammanhang, när de *rekontextualiseras*, förändras budskapet på olika sätt (Linell, 1998, s. 144f). Det kan leda till alltför långt dragna slutsatser.

Det sker i ett par artiklar i *Metro* (Sköld, 2013, 20 mars, 21 mars). Här illustreras också paratexternas styrande inverkan. I den första artikeln lyder rubriken: "Lektorns attack på sina studenter". Så uppskruvad är emellertid inte retoriken i texten där Lisberg Jensen intervjuas, vilken artikeln refererar till. Även om hon uttalar sig väl dramatiskt ger citaten, tagna ur sitt sammanhang, en skev bild av helheten; Lisberg Jensen skyller inte på studenterna utan på samhället. I en uppföljande artikel intervjuas tidigare nämnde Arroy. Rubriken är: "Studenterna: Diskutera lärarnas kompetens i stället!". I texten framkommer dock att Arroy *inte* tycker att lärarna är dåliga, men att det är ett problem att undervisning inte har lika hög prioritet som forskning. Rubrikerna skapar dock två tydliga läger: lärarna mot studenterna.

Intertextualitetens vindlande väg innebär också att det som uttalas med vissa förbehåll i hypotexten tar fart och blir sanningar i hypertexterna. Dessutom blir uttalandena mer extrema när väl agendan är satt. Enefalk intervjuas i flera av hypertexterna. I *Lundagård* säger hon att de studenter kritiken gäller inte klarar av att ta sig igenom den debattartikel hon och kollegorna skrev. "De förstår helt enkelt inte vad det står" (Hagberg, 2013). Uttalandet citeras i en ledarartikel i *Svenska Dagbladet* följt av följande reflektion: "Vi talar om en tidningsartikel på några hundra ord. Det är djupt deprimerande" (Linder, 2013). Huruvida den något aparta utsagan stämmer eller ej är ovidkommande eftersom den passar så väl in i ledarskribentens agenda som går ut på att begränsa antalet studieplatser på högskolan (ett ämne han återkommer till i fler ledare). Enefalk radikaliseras under debattens gång. I hypotexten skriver hon och hennes kollegor att det är en minoritet, om än högljudd, som klagar på undervisningen och känner sig kränkta om de inte håller måttet. I en artikel i *Expressen* blir "unga människor" chockade när de inser hur mycket kunskap det finns: "De bleknar och man inser att de tänker: Gud så mycket jobb" (Udovic, 2013). När hon intervjuas i TV 4:s morgonprogram säger hon att *de flesta* som har gått i svensk skola har problem med språket. Lite senare låter hon meddela att de flesta studenter går "rakt in i förnekelsen och säger att min text var okej men läraren var knäpp och börjar hacka på oväsentliga detaljer". Det är alltså en helt annan bild än den hon och historikerna ger i artikeln där denna typ av studenter var en minoritet. Att Enefalk tvingats tona ner retoriken i hypotexten kan förklaras med att det är flera som undertecknat artikeln. Men det är värt att notera att utsagorna i hypertexterna är betydligt mer tvärsäkra till sin karaktär. Där tror hon sig kunna läsa studenternas tankar och pratat om en förlo-rad generation som inte har någon bild av dåtiden.

Ett annat fenomen är hur debatten föder nya trådar att nysta i för debattörerna. I hypotexten kan vi läsa: "Under en följd av år har vi som undervisar vid universitetet noterat sjunkande förkunskaper hos studenterna som kommer till oss från gymnasiet". När fallet inträffade specificeras senare av Lisberg Jensen i intervjun i *Universitetsvärlden* där hon berättar att hon såg de första tecknen för tre, fyra år sedan (Samuelsson, 2013). När *Lundagård* någon månad senare intervjuar Enefalk säger hon att

”det senaste året varit en jättedipp” och att helt plötsligt förstod hon ”att studenterna inte längre förstod vad [hon] sa” (Hagberg, 2013). Ytterligare någon månad senare, i en intervju i *Ergo*, för hon fram ett liknande budskap (Borsiin, 2013). Att det skulle ha skett ett ras de allra senaste åren verkar således vara en sanning som konstruerats diskursivt under debattens gång. Det finns i alla fall inga trovärdiga belägg som stödjer påståendet. Resonemanget om ett sentida ras kan förstås med hjälp av Michael Roses (1985) begrepp myten om tillfällighet. Enligt den myten ses problemen som nya och tillfälliga. Receptet är allt som oftast basfärdighetsträning.

Ett karakteristiskt fall kan illustrera hur olika intertexter bygger på varandra och därigenom skapar en mer extrem situation än vad intertexterna gör var för sig. Exemplet är en ledarartikel i *Göteborgsposten*: ”Det stora skolsveket” (Lernfelt, 2013). Skribenten alluderar på artikeln ”Universitetsseländet” i den (ny)liberala tidskriften *Neo* som innehåller ett antal anekdoter om hur illa ställt det är med högskolan (Svensson, 2013). Hon fortsätter med en allusion på hypotexten och citerar därefter ur en artikel i *Expressen* där Enefalk intervjuas (Udovic, 2013). De olika intertexterna samverkar för att skapa en bild av en skola och högskola i fritt fall. Skribenten tolkar det som att ”[o]mfattningen av vad de pedagoger som fokuserat det mesta av undervisningen i grundskolan på elevers tankar och känslor ställt till med är ofattbar”, en slutsats som inte direkt följer av påståendena i de texter som refereras. Det har snarare att göra med något slags samlad bild som de olika intertexterna ger. När citaten och allusionerna verkar samtidigt och sätts in i ett nytt sammanhang förändras betydelsen. De skapar här en bild som möjligen kan vara trovärdig. Men allusionerna och citaten handlar förstas om de allra grövsta utsagorna, de mest sensationsmässiga, mest löpse-delvänliga idéerna. På så vis sker en diskursiv förskjutning mot en alltmer svartvit debatt som till slut kan komma att påverka politiska beslut.

Interdiskursivitet

Fairclough (1992, s. 104) skiljer mellan manifest intertextualitet (explicit närvaro av en text i en annan) och interdiskursivitet. Interdiskursivitet handlar om hur olika diskurstyper verkar inom och mellan olika diskursordningar.³⁷ Artikeln, och nästan alla dess hypertexter, hör till en förfalls- och restaureringsdiskurs. Den går ut på att skolan, lärare och elever, har stora problem och den har blivit sämre än förr. Krogh (2000) skiljer mellan den och en didaktisk utmaningsdiskurs. I artikeln artikuleras förfallet tydligt, men det ges inga förslag på hur restaureringen ska gå till, mer än en något vag vädjan till ”landets beslutsfattare” att ge mer resurser till svenskämnet. Där- emot görs det tydligt var det gått snett: i grund- och gymnasieskolan.³⁸ Ett fåtal av

³⁷ Interdiskursivitet motsvarar Genettes femte nivå i transtextualitetsteorin: arketextualitet.

³⁸ I en intervju med Enefalk i TV 4 beskylls också, om än implicit, föräldrar. Hon säger att de nästa gång deras barn frågar vad något betyder ”kanske kan överväga att svara på frågan”.

hypertexterna har drag av båda diskurserna; i några texter ges försiktiga förslag på en väg framåt. En närliggande diskurs är den som handlar om kunskapsförflackning och dagens förtappade ungdom. Den gör sig påmind i hypotexten, när författarna tar upp att de "[i] viss mån" skönjer en utveckling där studenter inte ids åtgärda sina kunskapsbrister. I många av hypertexterna är den dock betydligt mer uttalad. Hypotexten, och några av hypertexterna, kan också hänföras till en marknadskritisk diskurs. Jag skulle dock vilja hävda att artikelförfattarna till hypotexten inte tar steget fullt ut. Där man kanske skulle förvänta sig någon form av systemkritik gör man i stället studenterna till syndabocker: "Man ser sig själv mer som kund än som student". Det är väl tveksamt om studenterna själva skulle ställa upp på den beskrivningen. Den marknadskritiska diskursen gör sig tydligare påmind i flera av hypertexterna, men till skillnad från i hypotexten är det systemet i sig man kritiserar. I artikelns mix av diskurser kan man också finna drag av en reklamdiskurs. Det gäller särskilt den slagkraftiga rubriken, men också att tidningssidan även innehåller reklamannonser.³⁹ Numera höjer väl emellertid knappast någon på ögonbrynen åt att nyheter, debattartiklar och kulturartiklar får samsas om utrymmet med annonser för dansbandsgalor och vaccinationer. Men det bidrar till den höga graden av interdiskursivitet. Det innebär också att det skapas en spänning mellan den seriösa tonen i artikeln och de slagordsliknande paratexterna och glättiga reklamannonserna (jfr Kroon, 2001, s. 81).

Språkets makt

Artikelns genomslagskraft kan kanske förklaras med att någon äntligen tar bladet från munnen. Sedan är det fritt fram även för andra att stämma in i kören av kritiska röster. Men det skulle också kunna bero på hur den är skriven. Genom en på ytan defensiv hållning blir man möjligen mer trovärdig, men det kan också fungera manipulativt, inte minst genom att en grupp tillskrivs vissa egenskaper. I detta avsnitt beskriver jag hur det sker språkligt. Jag undersöker dialogiciteten genom en polyfonianalys. Sedan studeras, transivitet, modalitet, presuppositioner och hur synen på studenterna konstrueras.

Dialogicitet

Det är först i det tredje stycket (om ingressen räknas bort) som artikelns egentliga ärende tydliggörs varför jag börjar analysen där. Texten måste betraktas som tämligen dialogisk i så måtto att den, åtminstone i viss mån, är resonerande. Hellberg (2008)

³⁹ Det är lite ironiskt att en av annonserna gör reklam för en dansbandsgala, förmodligen den musikgenre som har allra lägst kulturellt kapital.

urskiljer fyra olika språkliga konstruktioner som gör argumenterande text dialogisk: a) satspar samordnade med adversativt *men*, b) satser negerade med *inte*, c) satser med det deontiska hjälpverbet *måste* eller deontiskt hjälpverb + negation *får inte* och d) satser med kausala adverb, kausala bisatser, finala bisatser samt konsekutiva bisatser. Den vanligaste markören för dialogicitet i artikeln är negationen *inte*. Jag räknar till 18 förekomster. Negationerna är vanskliga och används ofta i polemiska syften (Fairclough, 1992, s. 121). Följande exempel kan illustrera problematiken: ”Vi säger inte att det är något fel på våra studenter begåvning”. Författarna säger inte att det är så, men man skulle gott kunna tänka sig att någon annan gör det i en annan text, vilket också innebär att utsagan fungerar intertextuellt. Negationen kan här ses som en presupposition. På liknande sätt fungerar flera av negationerna. Det finns enligt mina beräkningar sju adversativa markörer. Det är den konstruktion som starkast uttrycker dialogicitet, skriver Hellberg (2008, s. 12). Här återfinns ett intressant fall: ”[Andrastämman] Dessa studenter är emellertid en minoritet, [Förstastämman] om än högljudd. [Förstastämman] Majoriteten av våra studenter kämpar på – [Andrastämman] men uppnår inte de resultat de borde utifrån sin begåvning och det arbete de lagt ner”. Först infaller en verbal pingpongmatch, men sedan tystnar förstastämman. I resten av texten spelar förstastämman defensivt. I stycket före, artikelns längsta, har författarna detaljerat beskrivit vanartiga studenter och ännu tidigare dessutom förklarat att de spelar in föreläsningarna för att slippa läsa kurslitteraturen. I slutet blir studenterna i stället offer. Genom att artikeln avslutas i sansad ton får hela texten en air av uppgivenhet, för att inte säga sorg. Av de två övriga konstruktionerna, c och d ovan, har jag endast hittat två förekomster vardera. Artikeln är alltså tämligen dialogisk för att vara en argumenterande text. En alternativ stämman bjuds understundom in och får till och med dominera avslutningen av framställningen. Men då är redan ärendet framlagt och inpräntat. Med tanke på receptionen (se avsnittet om hypertexter) verkar det som om läsningen, trots dialogiciteten, blir monologisk. Till den monologiska läsningen bidrar inte minst paratexterna (se ovan). Men också det lingvistiska uttrycket kan bidra till att manipulera läsaren.

Transiviteten

Transiviteten har att göra med den ideationella (erfarenhetsmässiga) dimensionen av satsens grammatik. I en analys av transiviteten undersöker man processer och deltagare (och omständigheter). Processer beskriver ett skeende eller att något förhåller sig på ett visst sätt. Processkärnan består av ett verb. Halliday och Matthiessen (2004) skiljer mellan sex olika processstyper: materiella, mentala, relationella, beteendemässiga, verbala och existentiella. De tre senare betraktas som gränsfall. I nordisk SFL-tradition nöjer man sig oftast med fyra av dem: materiella, mentala, relationella och verbala (se t.ex. Grahn, 2012; P. Holmberg & Karlsson, 2006). De materiella processerna är handlingar eller händelser. De mentala processerna utspelar sig på ett inre plan och handlar om att uppleva något, till exempel *se*, *höra* eller *känna*. Relationella processer

beskriver hur något förhåller sig, till exempel *är, har, var*. Verbala processer, slutligen, uttrycker vad någon formulerar språkligt, till exempel *säger, förklarar, kritiserar*. Jag följer denna indelning. De verbala processerna är viktiga i artikeln eftersom det inte riktigt är tydligt om de är explicita eller ej. Processerna säger något om vilken typ av text det är. Vilken processtyp som väljs kan också ha kulturell, politisk och ideologisk innebörd (Fairclough, 1992, s. 180). Men det är också viktigt att undersöka vilka deltagarna är och vilka roller de får.

Texten består av alla de fyra processtyperna. Mest förekommer dock relationella processer. Det kan man också förvänta sig i en debatterande text där man förklarar hur saker och ting förhåller sig. Deltagare i de relationella processerna är ofta någon konstruktion som har att göra med studenterna. De tillskrivs egenskaper eller värden: "Mest beklämmande är att *studenterna har ett oerhört begränsat ordförråd*" (min kursiv). De är deltagare i processen, men eftersom de relationella processerna beskriver tillstånd tillåts de inte agera. I materiella processer (handlingsprocesser) är studenterna dock sällan deltagare. Studenter med "svenskklingande namn" kontrasteras dock med "studenter med invandrarbakgrund" vilka "märker ut sig" genom att vara bättre förtrogna med svensk grammatik. Här är det alltså studenterna med invandrarbakgrund som är aktörer; syftet är att visa att problemet inte handlar om de nya grupper som numera i större utsträckning än tidigare finns på universiteten, men med hjälp av kontrasten berättar man också implicit att det inte är så mycket bevänt med studenter med "svenskklingande namn". Studenter som kollektivt blir aktiva först när det handlar om att slippa undan arbete: "En växande trend är således att studenterna spelar in sina föreläsare".⁴⁰ Mot slutet av artikeln blir det dock motsägelsefullt då majoriteten av studenterna åter blir aktörer och "kämpar på" (se resonemanget ovan). Det blir otydligt om studenterna är lata eller helt enkelt oförmögna att uppnå de resultat de borde givet de förutsättningar de har. Det finns en del materiella processer där textförfattarna är deltagare, ofta genom pronomenet *vi*. Det visar deras handlingskraft och professionalitet: "Orsaken till att *vi* nu väljer att gå ut till offentligheten med ett veritabelt nödrop..." och "vi kan anpassa vår undervisning efter studenternas kunskapsnivå". Det finns också ett par mentala processer där författarna kan "skönja" och "har noterat". När studenterna är deltagare i mentala processer handlar det i stället om att de "missförstår" och "förstår inte". De verbala processerna liknar de mentala men "uttrycker yttre, språkligt formulerade skeenden" (P. Holmberg & Karlsson, 2006, s. 94). Ibland är de också svåra att skilja från materiella processer. Det är till exempel inte alldeles självklart hur processerna ska tolkas i följande fall där studenterna är deltagare: "avfärdas som irrelevanta", och "man anser sig kränkt". I det första fallet handlar det om utelämnad agent i passiv sats; i det andra fallet syftar det indefinita *man* på

⁴⁰ I detta exempel dras slutsatsen något förhastat. Vi kan inte veta om inspelningarna beror på att studenterna inte fått tillräcklig träning i läsning och skrivning". Det finns väl åtminstone en möjlighet att några av dem närs av en iver att noggrant registrera det som sker i föreläsningssalen.

studenterna Men eftersom författarna inte gärna kan vara allvetande berättare som har tillgång till studenternas psyken torde utsagorna ha verbaliserats, åtminstone någon gång. I likhet med materiella processer kräver de någon form av energi; studenterna verkar alltså bara lägga kraft på att hävda sin rätt och slippa undan. Eftersom exemplen är så vaga skulle det emellertid lika gärna kunna handla om författarnas föreställningar, alltså att de utgår ifrån att studenterna känner sig kränkta.

Modalitet

Transivitetsanalysen visar alltså att artikeln består av många relationella processer. Man skulle kunna säga att den gör sanningsanspråk. Den berättar hur det är. En analys av modalitet förstärker det intrycket. Propositioner kan öppnas för förhandling genom olika typer av modaliseringar. Det kan ske genom modala hjälpverb såsom *kan*, *bör* och *måste* (med ökad grad av förpliktelse). Det kan också göras med modala adverb såsom *kanske*, *troligen*, *säkert* (med ökad grad av sannolikhet). Det finns också mer diffusa sätt att visa grad av affinitet, till exempel med tempus eller uttryck som *något slags*, *liksom* och *eller något* (Fairclough, 1992, s. 158f). Man skiljer mellan olika typer av modalitet. Deontisk modalitet handlar om plikt, till exempel *måste*. Epistemisk modalitet handlar om talarens eller skribentens värdering av situationen. När ingen modalitet uttrycks benämns det kategorisk modalitet. Om modaliteten är subjektiv är det tydligt att det är talaren eller skribenten som värderar påståendet (*Jag tror* att jorden är platt.) Om modaliteten är objektiv, däremot, är det otydligt om modaliteten är den talandes eller ett universellt perspektiv (Jorden är *kanske* platt.) Objektiv modalitet är ofta förknippad med makt (Fairclough, 1992, s. 159).

Det finns en hel del exempel på kategorisk modalitet i artikeln. Modaliteten är också oftast objektiv. Det är inte speciellt förvånande med tanke på att det är en tidningsartikel. Medietexter innehåller vanligen inte så många modaliserande element (Fairclough, 1992, s. 160). Det gäller även för debattartiklar vilka är hybrider mellan olika typer av genrer. Den kategoriska modaliteten ger intryck av att det finns bäring för det man påstår. ”Studenter missförstår muntlig och skriftlig information, klarar inte av att läsa kurslitteraturen, och förstår inte tentafrågorna”. Anledningen till att man kan skriva så här är att studenter står i obestämd form; det skulle alltså kunna tolkas som *vissa* studenter, men frågan är om man som läsare tolkar det så. Det är också möjligen en alltför välvillig tolkning. På ett annat ställe kan vi läsa följande: ”Bland de studenter som nu kommer till oss direkt från gymnasiet har en majoritet problem med språket”. Det är ord och inga visor. Men uttalandet är problematiskt av flera skäl. För det första är det svepande. Vad betyder det egentligen att ha problem med språket? För det andra grundas det knappast på någon form av statistiskt säkerställd evidens utan får betraktas som löst tyckande. Uttalanden av detta slag förekommer tämligen frekvent. Författarna berättar *hur det är*. Det finns emellertid också en del exempel på epistemisk modalitet. I vissa fall torde syftet vara att förstärka utsagan: ”som historiker är vi *självlart* medvetna om att språk förändras” (min kursiv).

Men även påstående med hög grad av sannolikhet är mindre bestämda än de skulle vara med kategorisk modalitet. Eller som Halliday och Matthiessen (2004, s. 147) uttrycker det: "In other words, you only say you are certain when you are not". I andra fall fungerar det som gardering: "Utan ordbehandlare är stavningen *över lag* eländig" (min kursiv). Men utsagan får ändå tyngd eftersom värdeladdningen i adjektivet "eländig" är så stark. I slutet av artikeln finns ett par exempel på subjektiv modalitet. Tidigare har jag visat hur en alternativ stämning kan höras mot slutet av artikeln, vilket ger en känsla av uppgivenhet inför etablerat faktum. Följande exempel förstärker det intrycket. "Vi som undervisar kan inte se annat än att dessa studenter svikits av de beslutsfattare som skapat dagens skolsystem". Genom att visa sin egen maktlöshet som högskolelärare blir sveket så mycket större. I Expressenartikeln talar Enefalk om "en förlorad generation" och i en annan artikel om en "katastrofgeneration" (Borsiin, 2013).

Presuppositioner

Propositioner kan beskrivas som en texts innehållsenheter som ger en representation av det som sker eller skulle kunna ske i världen. En *presupposition* är en underförstådd eller redan etablerad proposition; den är icke-hävdad. Fairclough (1992, s. 120f) ser presuppositionsbruk som ett sätt att införliva texter i andra; de är alltså en del av intertextualiteten. Presuppositioner kan fungera på olika sätt. Oftast är de initialställda att-satser (till exempel *att studenterna är lata* är ett annat problem), att-satser styrda av faktiva verb (han beklagade *att resultaten sjunkit*) eller initialplacerade orsakssatser (*eftersom de inte kan läsa*, får de också problem att skriva). Presupponerat innehåll kan också uttryckas med hjälp av nominaliseringar (till exempel *studenternas tillkortakommanden*). Men man kan också uttrycka presupponerat innehåll som inte realiseras, exempelvis med hjälp av förgivettaganden.⁴¹ Presuppositioner kan betraktas som kategorisk modalitet driven till sin spets, som faktum vars sanningsvärde tas för givet och därför inte behöver hävdas (jfr Fairclough, 1992, s. 161).

Flera av de satser där dialogiciteten kommer till uttryck i artikeln kan också beskrivas som presuppositioner, exempelvis de att-satser som inleder meningar: "Att de flesta studenter inte har några grundläggande kunskaper inom vårt eget ämne, historia, har vi accepterat". Det är alltså en sanning som skapas och som inte behöver ifrågasättas eftersom det inte är det artikeln ska handla om. Presuppositionen får temaposition i satsen och kan betraktas som given information.⁴² Syftet är antagligen att visa

⁴¹ Ett ofta använt exempel är följande fråga: "Har du slutat slå din fru?" Oberoende av om den besvaras jakande eller nekande framträder den svarande i ofördelaktig dager.

⁴² Det lingvistiska uttrycket och designen korrelerar väl i detta avseende. Presuppositionen har rekontextualiserats och återfinns i ingressen på artikelsidans temaposition (se ovan).

hur lärarna resignerat vad gäller det egna ämnet men att situationen nu är ännu mer allvarlig för nu handlar det om konsten att kommunicera. I flera hypertexter återkommer formuleringen och ifrågasätts inte (se ovan). Ett annat exempel återfinns i meningen med det deontiska hjälpverbet *måste*: "Dagens skolungdomar måste få ett fungerande språk". Här tas det alltså för givet att de inte har det. Nominaliseringen "[s]pråkproblemen" implicerar ett faktum som inte gärna kan bestridas, eftersom nominaliseringen är i bestämd form. Fairclough (1992, s. 121) skriver att "[p]re-suppositions are effective ways to manipulate people, because they are often difficult to challenge". Också placeringen i temaposition bidrar till föreställningen att språkproblemen är ett faktum. Uttrycket färgar hela det stycke det inleder. Mot slutet av artikeln finns fler presuppositioner (till exempel de negationer som redogjorts för ovan). Kanske kan man se det som att det viktigaste innehållet nu är hävdad, vilket innebär att författarna tillåter sig förgivettaganden som detta: "Vi vädjar till landets beslutsfattare att tilldela svenskundervisningen de resurser som behövs". Den implicit hävdade tanken är att det är ungdomsskolans svenskundervisning som brister, men för att tanken ska bli meningsfull krävs att man godtar att mer resurser, oklart vilka, till svenskundervisningen ska kunna lösa högskolans problem. Förgivettaganden kan också vara mer dolda. "Det är uppenbarligen mer tidseffektivt för dem att lyssna igenom en ljudfil än att läsa kurslitteraturen". Det interpersonella satsadverbet *uppenbarligen* innebär två möjliga presuppositioner. Om vi tänker oss att det handlar om sannolikhet blir innebörden att studenterna inte klarar att läsa kurslitteraturen och därför lyssnar på inspelningar av föreläsningar i stället. Men vi kan också tolka satsadverbet *uppenbarligen* som en modalitetsmetafor vilket ger en ironisk läsning. Att studenterna hellre lyssnar på inspelade föreläsningar än läser tjocka böcker beror på att de är lata. Ironin fungerar intertextuellt och ger konnotationer till diskurser om kunskapsförfall och den lata, förtappade ungdomen.

Konstruktionen av studenten

Transivitetsanalysen visade att processerna används väldigt olika beroende på vem deltagaren är och skapar en kontrast mellan vi (lärarna) och de (studenterna). Begreppet student kan ses som en *flytande signifikant*, ett element som olika diskurser vill fixera (Laclau, 1990, s. 28). I förfalls- och restaureringsdiskursen och diskursen om kunskapsförfläckning skapas en kollektiv studentgrupp som representeras av de undermåliga, de som inte förmår och de som inte vill. I artikeln är det studenternas skrivande som är i fokus, men inte bara. Det finns också uttalanden om studenter i gemen, om deras syn på sig själva som just studenter och om deras ambitionsnivå: "I viss mån kan vi även skönja en utveckling där studenter i mindre grad än tidigare studentkullar är villiga att åtgärda sina kunskapsluckor genom självstudier". I nästa andetag anføres dock att majoriteten kämpar på, men misslyckas ändå och författarna återkommer till att det är språket som fallerar. I flera av hypertexterna går debattörerna dock än längre i konstruktionen av studenten. I en intervju i tidningen *Lundagård*

tar Enefalk ut svängarna rejält: ”De bästa studenterna har blivit sämre. De medelmåttiga studenterna har blivit sämre. Och de sämsta studenterna har inte längre någon gräns för hur dåliga de kan vara” (Hagberg, 2013). Som nämnts antingen citeras eller intervjuas Enefalk i flera av hypertexterna. Detsamma gäller Lisberg Jensen som i en intervju med facktidningen *Universitetsläraren* beskriver ett kognitivt glapp och studenter som ”när det gäller lärandets praktik närmast går att jämföra med 13-åringar” (Samuelsson, 2013). I tämligen stor utsträckning har dessa två debattörer fått sätta agendan.

Den bild man får av att läsa hypertexternas och hypotextens beskrivningar kan sammanfattas så här: studenten har knappt någon kunskap eller förmåga, föraktar bildning, är lättkränkt, vill bli underhållen och är lat. Högskolan har blivit ett vuxendagis. Lärarna står handfallna. Evidensen är i regel av anekdotisk natur. Få debattörer ifrågasätter verklighetsbeskrivningen; förfalldiskursen har ett tydligt övertag i den hegemoniska kampen om den flytande signifikanten student. Winther Jørgensen och Phillips (2000, s. 50f) skriver att diskursen ger ”vissa handlingsanvisningar” som man måste leva upp till. ”Identiteten är något man antar, tilldelas, och förhandlar om i diskursiva processer”. I artikeln i *Expressen* konfronteras några studenter med historikernas utsagor: ”Det är klart att det känns tråkigt att höra att vi inte har samma kunskaper som tidigare generationer”. Citatet andas uppgivenhet. Det finns varken kamp eller förhandling, vilket väl manifesterar det underläge de är i gentemot sina lärare. I stället försöker de finna orsaker: ”Vi har hela tiden distraktioner, mobiltelefonen, datorn... det är så lätt att få snabb information” (Udovic, 2013). De föreställningar som skapats genom förfalldiskursen är så starka att inte ens studenterna själva förmår bemöta dem. Men diskursen är partisk och inte den enda möjliga versionen av sanningen. Enligt Weedon (1987, s. 94) är individen dock ofta omedveten om att det kan vara möjligt att välja subjektposition. Och individens möjlighet till förhandling av en påbjuden identitet kan förstås historiskt. Bourdieus habitusbegrepp kan synliggöra problematiken. En individs habitus kan beskrivas som ett system av dispositioner som får henne att agera på särskilda sätt. Det är inristat i kroppen genom tidigare erfarenheter och beroende av sociala förhållanden (Bourdieu, 2000, s. 141; Thompson, 1991). Med ett sådant synsätt spelar det kulturella kapital man har med sig hemifrån roll för hur man agerar senare i livet. Det krävs alltså viss kraft, eller symbolisk makt om man så vill, att göra motstånd mot den stämpel en dominerande diskurs vill sätta på en. Inte minst blir det viktigt då alltför många studenter kommer från hem med begränsad studietradition.

I de flesta hypertexter kommer inte studenternas perspektiv fram alls. De tillskrivs en kollektiv identitet som de inte kan göra speciellt mycket för att ändra på. I en intervju i *Expressen* säger Enefalk: ”Vår pedagogik går ut på att läsa mycket själv, så de får ett gäng tjocka böcker, men de klarar inte av att läsa dem. De frågar förtvivat: Vad

är relevant?” (Udovic, 2013).⁴³ Ofta tar debattörerna hjälp av anekdoter för att illustrera förödelser. I *Neo* berättas till exempel flera sådana historier. En lärare säger: ”De satt och messade, pratade och några satt faktiskt och hånglade”. Det berättas också om en kvinna som fuskat sig igenom högstadium, gymnasium och några högskolekurser innan hennes hemlighet blev känd; ”hon var i praktiken analfabet” (Svensson, 2013). Denna typ av narrativ fungerar nästan som vandringssägner och syftar till att få läsaren att förskräckas och reagera. I en ledarartikel i *Göteborgsposten* beskrivs mycket riktigt hur skribenten blir mörkrädd när hon hör talas om att det kan gå till på det här sättet (Lernfelt, 2013). Att ifrågasätta eller åtminstone problematisera narrativen ligger inte i ledarskribentens intresse.

Högskolelärare i ett posttraditionellt samhälle

Att debatten om skolans kris flammar upp titt som tätt är inget att förvånas över. Det gör den inför i stort sett varje termin. Krisretoriken verkar dock vid skilda tidpunkter ta sig tydligare uttryck (Andersson, 1986, s. 223). Debatten om studenternas skrivande 2013 var osedvanligt seglivad. I det följande ska jag nysta i några trådar för att försöka sätta skrivkrisretoriken i ett större sammanhang.

Det kan finnas flera skäl till att en skrivkris bryter ut. Robin Varnum (1986) som analyserat literacykriser i en amerikansk kontext förklarar krisretoriken som en konsekvens av samhälleliga förändringar. Det är en uppfattning jag delar. Jag tror emellertid att skrivkrisen ständigt är närvarande, men det krävs något för att sätta igång den. Det kan vara något konkret, så som ett dåligt resultat i någon storskalig studie som PISA. I det fallet dras elevers och studenters skrivande med i fallet, även om det inte specifikt är skrivande som undersöks i studien. Det kan också vara en samhällelig förändring som skett under en längre tid och som till exempel fått återverkningar på en yrkesgrupps frihet, status och auktoritet.

Debatten från 2013 kan nog förstås på båda sätten. Debattörerna hänvisar i början av texten till resultat i 2009 års PISA-undersökning och ”andra mätningar av svenska elevers studieresultat”.⁴⁴ De hänvisar också till en undersökning av Lärarnas Riksförbund om den dåligt organiserade skolan. Kroon (2001, s. 249f) skiljer mellan permanenta och flyktiga diskurser och menar att en mediedebatt eller ett enskilt debattinlägg kan ses som en flyktig diskurs som diskuteras intensivt under en begränsad period. Den tenderar att tolkas i ljuset av större, mer långsiktiga, diskurser. På så vis kan den här debatten betraktas. Hänvisningarna till andra undersökningar är ett sätt att legitimera det historikerna kallar ett ”nödrop”, men de förankrar också den specifika

⁴³ Kanske borde det snarare kallas icke-pedagogik.

⁴⁴ När artikeln skrevs var resultaten från 2012 års PISA-tester, då de svenska eleverna presterade ännu sämre, inte publicerade.

debatten i större, permanenta diskurser om den svenska skolans misslyckande på olika plan.

För att begripliggöra 2013 års skrivdebatt tror jag emellertid att den också måste relateras till en större samhällelig förändring som skett under lång tid och som kommit att påverka yrkesvardagen för akademins lärare och forskare. Debattinläggets allra första meningar efter ingressen ger en nyckel till en sådan förståelse:

DET HAR UNDER SENARE TID framförts tvivel om kvaliteten på svensk humanistisk forskning, baserat på vår brist på synlighet i engelskspråkiga forskningssammanhang. Vi och andra forskande historiker är mycket väl medvetna om att svenska humanister i högre grad måste publicera sig internationellt, och arbetar också med allt större framgång i den riktningen (versaler i original).

Vid en första anblick är det aningen förbryllande att debattörernas inledande delar inte alls hänger samman med det egentliga ärendet. Men inledningen kan ses som ytterligare en legitimeringsgrund för artikeln. Genom en intertextuell referens till en diskurs om det svenska språkets tillstånd som forskningsspråk vänder debattörerna blicken mot svenskans ställning i den andra av högskolans huvuduppgifter förutom forskning: undervisning. Inläggets två inledande meningar säger också något om humanistiska akademikers belägenhet. För att förstå den krävs en historisk tillbakablick. Jag kommer därför i det följande att skissartat teckna den högre utbildningens främst svenska historia under de senaste decennierna.

Den svenska högre utbildningen har förändrats en hel del under tiden efter andra världskriget och ett antal viktiga högskolereformer har satt sin prägel på verksamheten (se nästa kapitel för en kortfattad redogörelse för 50-, 60- och 70-talets viktigaste reformer). I detta avsnitt tar jag avstamp i högskolereformen från 1993.

Under 80-talet kom önskemål från näringslivet om att högskolestudier skulle riktas mot generell snarare än specifik kunskap. Dessutom var studentkritiken mot undervisningen stark, något som fick till följd att en högskoleutredning, den så kallade Grundbulven, tillsattes. Den ledde så småningom till en ny högskoleförordning 1993, vilken innebar en decentralisering på så sätt att lärosätena fick frihet att själva bestämma sitt utbildningsutbud. Studenterna förväntades välja utbildning och lärosäte utifrån kvalitetsaspekter. Det startades en stor mängd nya program och kurser. Studentanstormningen sköt i höjden och antalet studenter ökade med 80 procent under decenniet (Askling, 2012b, s. 73). I samband med reformen infördes ett nytt resurstilldelningssystem. Det nya systemet kan ses som exempel på ett *new public management*-influerat tänkande som alltmer kommit att tjäna som styrfilosofi i den högre utbildningen. Tilldelningen av resurser baseras inte bara på antalet antagna studenter till en viss utbildning utan också på antalet avklarade poäng och är därmed prestationsbaserat (62). Till ett sådant tänkande hör också kvalitetskontroller. Till skillnad från i flera länders högskolesystem där kontrollen var hård blev modellen i Sverige mer utvecklingsinriktad med mottot att granska för att främja (63). Vad som inspekterades var programmen för kvalitetsuppföljning. Varje lärosäte fick ta fram program

för sitt kvalitetsarbete vilket sedan granskades av det nyinrättade Nationella sekretariatet för kvalitetsutredning. Man kan fråga sig varför motståndet mot en styrningsfilosofi som hämtats från näringslivet inte var större. Askling (2012a, s. 11) menar till och med att reformen, som i realiteten innebar en ökad arbetsbörda, till en början möttes med ”stor entusiasm”. Det kan nog förklaras med att utredningen hämtade inspiration från ett klassiskt akademiskt ideal med den akademiska friheten i centrum och tog avstånd från den arbetsmarknadsinriktning som högskolereformen från 1977 inneburit (se nästa kapitel). Reformen innebar alltså ett försök att förena ett humboldtskt bildningsideal med entreprenöriellt marknadstänkande.

Under 2000-talet har förändringen fortsatt. Sverige anslöt sig till Bologna-processen 2006, vilket innebar att utbildningens struktur behövde reformeras för att vara i enlighet med en europeisk standard.⁴⁵ En viktig förändring är också att alla kursplaner skulle förses med mål i form av förväntade läranderesultat (*learning outcomes*). Lärandemålen skulle ge större möjligheter att kontrollera utbildningarnas resultat (Lindberg-Sand, 2014, s. 122). Under 2011 trädde Autonomireformen i kraft. Den innebar att friheten för lärosätena att dimensionera utbildningen och utarbeta egna kvalitetsverktyg ökades ytterligare. I direktivet till utredningen inför reformen framkommer en spänning mellan att å ena sidan öka friheten för lärosätena och å andra sidan ge regeringen möjlighet att få lärosätena att arbeta i önskad riktning, det vill säga en balans mellan autonomi och styrning (Askling, 2012a, s. 12). Ett verktyg för styrning är de kontrollmekanismer som utarbetats för att följa upp lärosätenas kvalitet. Från 2013 påverkar Universitetskanslersämbetets kvalitetsgranskning resurstilldelningen. Styrningen genom kvalitetskontroller har alltså vässats genom att UKÄ kontrollerar kvaliteten på studenternas examensuppsatser. Det är således inte längre kvalitetssystemen som granskas utan studenternas resultat.⁴⁶

Vad som också skett under senare år är att ”forskningens betydelse som innovativ motor för landets utveckling och framgång i internationell konkurrens har betonats alltmer” och lärosätena har i ökad grad blivit beroende av externa forskningsmedel (Askling, 2012b, s. 132). Dessa söks i knivskarp konkurrens; för att komma i fråga behöver forskarna lägga ansevärd tid på ansökningar. Dessutom har satsningar gjorts på excellenta forskare och lärosätena knyter gärna till sig internationellt framstående forskare. Forskningen har, kort sagt, blivit mer konkurrensutsatt.

⁴⁵ Bologna-processens syfte var att skapa en sammanhållen högre utbildning i Europa. Dess tre övergripande mål: främja mobilitet, främja anställningsbarhet och främja Europas konkurrens- och attraktionskraft som utbildningskontinent.

⁴⁶ Det finns emellertid en paradox inbyggd i systemet. Det som ska granskas är i vilken utsträckning de nationella examensmålen uppnås. Men de enda läranderesultat som granskas ligger på kursnivå. Lindberg-Sand (2014, s. 122) skriver att examensmålen ”ligger på en hög abstraktionsnivå och säger ingenting om studentens disciplinära kunskap eller specialiserade kompetens vid examen – vilket är den nivå som systemet ska granska”. Man kan därför fråga sig till vilken nytta kvalitetsgranskningen görs.

Studenterna har fått ökat inflytande från 90-talet och framåt. Deras krav på kursvärderingar, som fanns med redan i förarbetet inför reformen från 1977, har hörsammats och därmed har också lärarnas pedagogik blivit intressant att granska. Kursvärderingarna är emellertid inte endast en demokratisk rättighet för studenterna utan också en *new public management*-praktik som fungerar som en del i styrningen och kvalitets-säkringen (63f).

Anledningen till att jag valt att relativt detaljerat skriva historien från 90-talet fram till vår tid är att jag velat illustrera hur högskolelärarens autonomi naggats i kanten under detta tidsspänn (som jag visar i nästa kapitel startade dock dekväneringsprocessen ännu tidigare). I det posttraditionella samhället kan traditioner inte tas för givna utan måste legitimeras och försvaras (Giddens, 1991). Den tidigare homogena akademiska professionen har blivit alltmer fragmentariserad. Dessutom har konkurrenssituationen också inneburit en större press på akademiker att publicera sig, allra helst i engelskspråkiga tidskrifter med hög *impact factor*. För att kunna konkurrera om tjänster och forskningsanslag krävs ett CV med flertalet publikationer. Dagens högskolelärare styrs, kontrolleras och avkrävs ansvar (*accountability*) på flera olika nivåer: studenternas kursvärderingar, fakultetens granskningar, UKÄ:s kvalitetskontroller och så vidare. Därtill har den högre utbildningen kommit att strömlinjeföras till en europeisk standard vilket alltså också betyder en överstatlig styrning.

Allt detta är exempel på den marknadifiering av högre utbildning som Fairclough (1992, 2010) beskriver. Det är en internationell trend. Det första stycket i historikernas artikel måste nog förstås som ett uttryck för den pressade situation högskolelärarna är i. Den alltmer heterogent sammansatta studentpopulationen behöver mer stöd än tidigare för att lyckas. Det kan vara det som till slut blir droppen som får bägaren att rinna över. Studenternas brister är ett mycket mer konkret problem än de olika nivåerna av styrning. Det veritabla nödroppet är kanske också ett skri av frustration över den förlorade makten över tillvaron, av att leva i en kontingenskultur där allt – eller inget – kan hända.

*

Vid en första anblick verkar historikernas artikel relativt sansad men vid närmare studium kan man upptäcka hur språket manipulerar. I en på ytan resonerande text görs påståenden som konstruerar en tämligen ofördelaktig bild av studenter, en bild som sedan förstärks i flera av hypertexterna. Inte minst verkar paratexterna spela stor roll för receptionen hos dem som bestämmer sig för att kommentera eller utveckla artikeln. Det är tydligt att förfalldiskursens syn på studenter har övertaget.⁴⁷ Vad som

⁴⁷ Men den hegemoniska kampen om begrepps innebörd kan aldrig vinnas fullständigt; det finns alltid ett frö till motstånd (Chouliaraki & Fairclough, 1999, s. 37f).

är slående är att representanter för vetenskap i så hög grad förlitar sig på något slags känsla och jämför dagens situation med en oidentifierad svunnen dåtid. Man kunde annars förvänta sig att man som vetenskapens företrädare skulle sätta en ära i att hänvisa till någon form av belägg.⁴⁸

Debatter om skrivande skulle ur ett perspektiv kunna ses som positiva; de kan bidra till ett ökat samhälleligt intresse för skrivande och skrivundervisning. Debatten i fråga är emellertid problematisk. Det är inte minst olyckligt att studenternas tankar kommer fram i så liten utsträckning. Vad vi ser är i stället hur en ytterst ogynnsam bild konstrueras av De Andra. Det är frapperande hur hörsägen och anekdoter i rekontextualiseringen från argumentation till nyhet blir till obestridliga fakta, till sanningen. När ”sanningen” upprepas naturaliseras den och blir det enda sättet att se. Det är så myter skapas. Om det samhälleliga samtalet om skrivande och skrivundervisning ska bli konstruktivt kan det inte föras utifrån ett antal diskursivt skapade myter.

⁴⁸ För rättvisans skull ska erkännas att många hänvisar till internationella tester, såsom PISA, men det är ofta tveksamt om man verkligen satt sig in i hur testerna fungerar och vad de egentligen visar; kausaliteten mellan provresultaten och studenternas skrivfärdigheter är nog inte så tydlig som debattörerna gärna vill påskina.

EN FÖRLORAD VÄRLD

Det här kapitlet ägnas åt synen på skrivande under 70-talet. I den första delen försöker jag göra reda för *vad* som skrivs. Syftet är att ge en bild av hur debatten fördes, vilka de mest framträdande debattföra var och vilka diskurser som dominerade. Materialet är främst artiklar i dagspressen och specialtidsskrifter men också forskningsrapporter som leder till debatt. I första hand är det texter som sätter igång någon form av debatt jag är ute efter.

När bilden av hur skrivdebatten fortskred under decenniet väl är tecknad ger jag, i den andra delen, två exempel som får en mer grundläggande genomgång. Exempelen är valda för att visa olika aspekter av *hur* inlägg i skrivdebatter kan te sig. Jag diskuterar innehållet, analyserar språket och gör några nedslag i debatten som skapas. Det första exemplet är från början av decenniet, närmare bestämt 20 december 1970 då akademiledamoten Henrik S Nyberg höll ett tal på Svenska Akademiens högtidsdag (Svenska Akademien, 1971). Talets innehåll rönte tämligen stor uppmärksamhet och diskuterades i såväl tidningsartiklar som specialpress. Inlägget är också ett talande exempel på hur det kan gå till när representanter för vår kulturella elit ger sig in i debatten. Men de som vädrar sina åsikter får inte alltid stå oemotsagda. Det andra exemplet är en artikel av en lektor i naturvetenskap som funnit att hans elever har stora problem med språkbehandlingen. Artikeln kan stå som modell för hur flera liknande artiklar är uppbyggda; de verkar vara skrivna enligt en given mall, ett slags genre med fasta drag som tycks stå sig över tid. Vissa artiklar tas upp till debatt, men andra förblir obestridda.

Kapitlet avslutas med ett resonemang om vilka olika diskurser som olika yttringar i debatten kan hänföras till. Dessutom ger jag en del exempel på samhällliga skeenden som kan kasta ljus över föreställningarna om skrivande och över debatternas aktörer. Slutet av sextioalet och början av sjuttioalet präglas av snabba samhällsförändringar.

Texterna jag studerar kan också kallas diskurshändelser. Fairclough (1992, s. 4) skriver att varje diskurshändelse, till exempel en text, samtidigt är del av text, exempel på diskursiv praktik och illustration av den sociala praktiken. Det är den tanken som tjänat som struktureringsprincip för kapitlet. De enskilda texterna kan relateras till större diskurser som i sin tur är beroende av (och i viss mån även skapar) samhällliga processer, alltså den sociala, eller sociopolitiska, praktiken. De enskilda texterna har

dessutom i de allra flesta fall lett till någon form av reaktion och bidragit till andra texter; de kan sägas ha bildat intertextuella nätverk (Fairclough, 1992, s. 105).

Framträdande diskurshändelser i debatter om skrivande

När jag studerat skrivdebatter under 70-talet har jag kunnat identifiera en hel del olika röster som i stort framför samma budskap. Elever och studenter har bristande färdigheter i skrivning (och läsning). Det är emellertid inte endast i sitt eget språk de ansågs ha brister. Ett annat spår är kritik av elevers och studenters färdigheter i främmande språk. Inger Andersson (1986, s. 223), som undersökt läsning och skrivande historiskt, ser en förskjutning under sjuttioalet. Till en början var grundskoleelevernas bristande skrivfärdigheter i centrum men senare under decenniet uppmärksammades även gymnasieelevers och högskolestudenters brister. Hon hänvisar till diverse utredningar och forskningsrapporter, men om man också tar mediedebatter i beaktande blir det tydligt att kursen om bristande färdigheter redan tidigt under decenniet också handlar om elever på högre stadier. Det rör sig alltså om en typisk förfallsdiskurs. Det finns förvisso en motdiskurs med kritiska röster – 70-talet är påfallande debattglatt – men den är i underläge. Numerärt sett är den underrepresenterad men den har också lägre genomslagskraft. Den gängse bilden är att eleverna inte presterar tillräckligt väl.

Andersson (1986, s. 223) urskiljer tre olika perioder under 1900-talet då elevers bristande färdigheter särskilt uppmärksammats. På 30-talet påtalades brister i såväl rättstavning (vilket gav argument för en ny stavningsreform och förlängd obligatorisk skolplikt) som handskrivning. Vid slutet av 50-talet var det återigen stavningen som togs upp. Det skedde i samband med att ett standardiserat rättstavningsprov utprövades. Det framkom att eleverna stavade sämre än tjugo år tidigare. Orsakerna antogs vara elevernas koncentrationssvårigheter, att kursplanerna innehöll för mycket stoff och att toleransen gentemot stavfel hade ökat (200). Nästa period bristerna framhövs var under 70-talet. Vid övergången till decenniet skedde något av ett ”vetenskapligt brott” (210). Undervisningsteknologin⁴⁹ ifrågasattes och teorier om språkutveckling och språk som kommunikation lyftes fram.⁵⁰ Möjligen kan de teorierna ha bidragit till att ånyo framkalla en bristdiskurs. Ett annat skäl till reaktionen i början av

⁴⁹ Undervisningsteknologin var försök att ta fram vetenskapligt utformade läromedel inspirerade av Skinners idéer om motivation och belöning. Se också kapitlet om Lgy 70 i avhandlingens nästa del.

⁵⁰ Men den stora förtröstan på vetenskapen att få fram rationellt framtaget individualiserat material följde nog med också en bit in på det nya decenniet. I en artikel i *Svenskläraren* från 1970 framkommer att en arbetsgrupp i Karlstad var i färd med att ”konstruera och utpröva ett individualiserande material för skrivträning” (1970:2).

sjuttioalet kan antas vara att det genomfördes en rad skolreformer under 60-talet. Grundskolan – enhetsskolan – hade skapats med syfte att låta alla elever få komma i åtnjutande av en likvärdig skolgång. Så blev det emellertid inte. Privilegierade grupper tenderade även senare att få den utbildning som ansågs vara av högst kvalitet (Gesser, [1985] 2015, s. 180). Men grundskolans införande innebar i alla fall att fler elever studerade längre och fler gick vidare till gymnasiestudier. Också gymnasieskolan byggde på liknande jämlikhetstankar, även om det var stor skillnad mellan de olika linjerna. När den nya läroplanen Lgy 70 togs i bruk i början av 70-talet sammanfördes de tre skolformerna gymnasium, fackskola och yrkesskola för att därefter husera under samma tak.⁵¹ Nya läroplaner för grundskola och gymnasium skulle också innebära nya arbetssätt. De progressiva idéer som genomsyrar läroplanerna hade varit i omlopp även långt tidigare i det svenska skolsystemet, kanske särskilt i folkskolan (Dahl, 1999, s. 35). Men från och med nu kunde man tala om ett slags statsprogressivism.⁵²

Den föll inte alla i smaken. I en ledarartikel från 1970 i *Svenskläraren* framkastas tanken att färdighetsträningen undergrävs ”så länge konsten att stava rätt och uttrycka sig korrekt anses vara färdigheter av dubiöst värde” (1970:4). Huruvida någon verkligen hävdade en sådan tanke framkommer emellertid inte. I artikeln ges också läromedelsproducenter skulden eftersom de ”inte insett svenskans karaktär av färdighetsämne och i stället levererar ett material som mera tycks vilja visa att det nuvarande samhället är ruttet”. Det verkar vara en progressiv, eller kanske snarare en emancipatorisk, undervisningsfilosofi ledarskribenten vänder sig emot. Inte bara de nya läroplanerna utan också läromedlen beskylls här för att förvanska svenskämnet. Fast läromedlen var snarare en del av undervisningsteknologin. Syftet var att individualisera undervisningen. Den skulle också kunna betyda en billigare utbildning (Dahl, 1999, s. 47). Läromedelsstyrningen innebar emellertid egentligen bara att den gamla katederundervisningen ersattes av instuderingsfrågor och var därmed föga elevaktiv (G. Malmgren, 1999, s. 105).

Frågan är om motviljan mot förändring rör något större än skrivandet. Kanske ska citatet ses som en del av en konservativ strömning som motsätter sig den radikala riktning samhället tagit under slutet av 60-talet (Östberg, 2002).

⁵¹ I kapitlet om Lgy 70 redogörs grundligt för läroplansreformens införande.

⁵² Begreppet statsprogressivism är hämtat från Broady (2011) som ser tiden från mitten av 70-talet som den tidpunkt då progressivismen blev den av staten påbjudna pedagogiska ideologin. Men redan när grund- och gymnasieskolan bildades var progressivismen inskriven i läroplanen.

Svenskläraren och svenskämnet

Just tidskriften *Svenskläraren*, Svenskläraryöningens medlemsorgan, är en angelägen källa om man vill få en känsla för hur debatten om skrivande framskrider. Skrivning tillhör svenskämnet huvudinnehåll och trots fagert tal om alla ämnens ansvar faller det främst på svensklärarens lott att bidra till elevernas språkutveckling. En övergripande notering är att det under hela 70-talet talas om svenskämnet kris. I början av decenniet kan man urskilja några olika debattrådar som tidskriftens skribenter, särskilt i ledartiklarna, ständigt återkommer till.

En tråd är elevernas bristande motivation för ämnet. Flera undersökningar visar att ämnet är bland de minst populära. Det ses som både tråkigt, vagt och av diskutabel nytta. I en stor enkätundersökning av elevernas inställning till ämnet framkommer att eleverna ser det som ett av de minst viktiga ämnena, trots den officiella ståndpunkten att det är skolans viktigaste ämne (B. E. Holmberg, 1974, s. 93). I en ledartikkel i *Svenskläraren* återges en elevkommentar: "Svenska är skolans djävligaste ämne" (1972:2). Att motivationen tryter tros ha flera anledningar. I Lgy 65 var timfördelningen skral jämfört med hur det sett ut i läroverken. I Lgy 70 var timantalet det samma men nu ingick dessutom flera nya moment som filmkunskap och kunskap om nya informationskällor (G. Malmgren, 1999, s. 96). För Holmberg (1974, s. 88) är ämnets vidgning det allra mest utmärkande för ämnets omgestaltning. Svenskämnet blir också mer suddigt i konturerna. Kursplanerna betraktas som "alltför ambitiösa, orealistiska luftkonstruktioner" (Thavenius, 1974). Med Bernstein (1977) kan man säga att ämnets klassifikation är svag. Det är otydligt vad som är ämnets själ och gränserna till andra ämnen är diffusa. Men också dess inramning är svag. Lärarens roll är inte lika tydlig som förr. "Att undervisa är väl absolut förbjudet eller hur?" som det heter i en ledartikkel där skribenten också raljerar över att grupparbete är den enda tillåtna arbetsformen (1972:2). Av den individualisering som läroplanen håller högt verkar inte mycket ha sipprat ner till verksamheten i skolorna. I Holmbergs (1974, s. 104) undersökning säger sig upp emot en tredjedel av eleverna aldrig ha mött individualisering under gymnasiet svenskundervisning.

En annan tråd är problemen med arbetsförhållandena. I åtskilliga grundskoleklasser är de sådana att "man inte kan bedriva en systematisk undervisning som syftar till fasta kunskaper" som en ledarskribent uttrycker det (1970:4). Också i gymnasieskolan, särskilt dess tvååriga yrkeslinjer, finns stora disciplinproblem. Det klagas på oordning, lekstuga och en underdimensionerad verksamhet. Ofta låg svensklektionerna i slutet av yrkes elevernas skoldagar och grupperna var stora då undervisningsgrupperna kunde bestå av hopsplagna klasser (G. Malmgren, 1999, s. 95). Också de vaga målbeskrivningarna och den bristande samordningen mellan stadierna ses som problem som skapar oreda.

Den tredje tråden, den som nog återkommer allra mest, tar sig uttryck i diskursen om elevernas bristande färdigheter. Att bristerna är stora och har ökat tas för givet. I en ledare från 1972 förklaras att svenskämnet på högstadiet befunnit sig i en kris ganska länge och att förmågan att stava rätt avtar "liksom den mera obestridliga för-

mågan att skriva på ett sådant sätt att framställningen fungerar” (1972:2). Men inte heller gymnasisternas skrivfärdigheter är tillräckliga. I en annan ledare från samma år frågar sig skribenten hur den svenska skolan fungerar ”när svensklärare långt upp i gymnasieskolan måste brottas med t ex elevernas svårigheter med rättstavning” (1972:1). I en artikel av gymnasieläraren Bo-Arne Skiöld beskrivs situationen som allvarlig:

Vi har en generation av lärare, som upplever sig ha misslyckats med att lära eleverna att skriva acceptabelt, vi har en generation av elever, som onekligen har svåra brister i förmågan till skriftlig framställning, och som är pinsamt medveten om dessa brister, och vi har metodiska anvisningar, som är både uppslagsrika, fantasifulla och realistiska (1974:1).

Han försöker gå till grunden med den brydsamma situationen. Undervisningen i grundskolan upplevs som ett problem. Eleverna får inte lära sig att lägga ner någon omsorg om formen i sina texter. Den breddade intagningen till gymnasieskolan ses också som förklaring. Vidare är lärarna inte så mycket att ha, varken de gamla akademiskt präglade lärarna eller de yngre lärarna som fått sin utbildning på lärarhögskolan och därmed själva har språkliga brister. Slutligen beskylls massmediespråket för att ha fördärvat ungdomarnas språkbruk. Elevers bristande basfärdigheter diskuterades redan i inledningen av decenniet. Under konferensen ”Svenska i skolan” 1972 utarbetades en del förslag till åtgärder: ett stärkt svenskämne, bättre kontinuitet i undervisningen och ökade resurser. Grundutbildningen och fortbildningen behövde förstärkas och ett större inslag av metodik i utbildningen efterfrågades (1975:6).

Som Andersson (1986, s. 20) visar kopplas skolans disciplinproblem samman med elevernas brister i grundläggande färdigheter. Ett problem som togs upp i utredningen om skolans inre arbete, SIA, handlade om elevernas studiemotivation, inte minst hos elever med särskilda problem. Eftersom deras brister i läsning, skrivning och räkning ackumulerat under skolåren förmådde de inte tillägna sig högstadiets undervisning, vilket kunde leda till oro i klassrummet. När sedan den sammanhållna gymnasieskolan skapas följer problemen med dit. Det gäller i allra högsta grad på de yrkesförberedande linjerna. För att råda bot på problemen ordinerar ledarredaktionen i *Svenskläraren* tydligare definierade mål för de olika stadierna:

Är det orimligt att tänka sig en sådan arbetsfördelning att det gjordes till låg- och mellanstadiets uppgift att nöta in de elementära, nästan ”mekaniska” basfärdigheterna hos eleverna, så att de högre stadierna kunde utföra sin uppgift att lära eleverna att allt bättre och skickligare fungera som mottagare och avsändare av ”kommunikation” (1972:1).

Att svenska är ett färdighetsämne påpekas flera gånger. Det görs klart att övandet av färdigheter och delfärdigheter ”måste gå som en röd tråd genom hela undervisningen” (1970:4). Det går alltså att skönja en tydlig oro för att svenskämnet blir konturlöst, onyttigt och att färdigheter kommer i skymundan.⁵³

Ledarartiklarna i *Svenskläraren* är under den här tiden som jag visat tämligen traditionalistiska. Färdighetsträning åberopas och läroplanernas progressiva inriktning faller inte i god jord. Men de tre trådar jag identifierat – bristande färdigheter, dålig motivation och oroliga klassrum – verkar främst ha att göra med ett slags inverterad diskurschock. När gymnasieskolan samlas under ett tak och rekryteringen breddas tvingas lärarna undervisa en annan typ av elever än de är vana vid. Bland de nya elevgrupperna finns dessutom individer som anammat den vid den här tiden relativt unga ungdomskulturen. Med den följer nya moden både vad gäller utseende, sätt att föra sig och språkbruk. Den nya tiden för också med sig en vikande auktoritetstro. Det räcker inte längre att inneha ett ämbete för att åtnjuta auktoritet. Den måste man förtjäna. Att vissa gymnasielärare av det gamla gardet beklagar sig över den nya tiden och framhäver väl beprövade metoder kan förklaras med att de står inför en ny situation med elever som syns och tar plats. Lärarna känner helt enkelt inte igen sig längre.

LÄSK-rapporten

En diskurshändelse som skulle komma att få oanad betydelse för synen på elevers läsning och skrivning var en forskningsrapport om läs- och skrivförmågens utveckling genom skolåren, skriven av Hans Grundin (1975). De känslor av vanmakt som ledarartiklarna i *Svenskläraren* var uttryck för fick nu, tycktes det, vetenskaplig legitimitet. Rapporten var verkligen en tändande gnista och kan illustrera fenomenet *rekontextualisering*, hur information i ett medium omformuleras och kan få en annan innebörd när den tar form i ett annat medium (Linell, 1998).

Drygt 15 000 skolungdomar från grundskolans första årskurs till gymnasieskolans tredje fick gå igenom ett antal läs- och skrivprov två gånger med ett års mellanrum

⁵³ Den pessimistiska synen på elever och språkfärdigheter som ovan redovisats framkommer tydligast i ledarartiklarna i *Svenskläraren*; de kan betraktas som tidskriftens officiella inställning i olika frågor (se också S. Lundström, 2007, s. 164). I flera andra artiklar ges en betydligt mer sammansatt bild av eventuella problem. Hans-Eric Ekengren (1972:4) beskriver hur han genomfört ett lyckat skrivprojekt i en klass på yrkesinriktad linje. I pragmatisk anda konstaterar han att undervisningen ju måste bedrivas vidare, svårigheterna till trots. Sten Ewerth (1977:6) diskuterar ungdomens förment torftiga ordförråd och menar att det snarare borde vara större på 70-talet än tidigare eftersom ungdomarna översköls av ett enormt ordflöde; han hänvisar också till en undersökning med resultat i den riktningen. Att föreställningarna om torftigt språk ändå florerar förklarar han med att iakttagaren generaliserar utifrån enskilda fall, har ändrat sina värderingar, har en oklar minnesbild av språket förr eller egentligen är missnöjd med något annat, som den accelererande samhällsutvecklingen. I en längre artikel beskriver Jan Anward (1976:1) den tidens senaste rön om språkutveckling. Han påpekar vikten av att göra eleverna medvetna om sitt språkbruk.

(Grundin, 1975, s. 24). I undersökningen ingick också en enkät där ca 700 huvudlärare i svenska fick svara på vad tillfredsställande läs- och skrivförmåga innebar. Eleverna testades i avskrivning, alfabetet, läsförståelse, lucktest (läsförståelse), läshastighet, praktisk läs- och skrivefärdighet (läsning av tabeller och ifyllande av blanketter), rättstavning och produktiv skrivning (uppsats av argumenterande art). Grundin diskuterar var gränsen för tillfredsställande läs- och skrivförmåga bör sättas; han laborerar med genomsnittet i årskurs tre, fyra eller sex men fastnar till slut för årskurs sex. Kraven bör sättas högt i ett så komplicerat samhälle som vårt, menar han (83). Men eftersom resultaten på proven skulle kunna variera över tid är det problematiskt att använda ett relativt mått som gränsvärde för funktionell läs- och skrivefärdighet (Richardsson, 1975).

Resultaten av undersökningen slogs upp stort i pressen. Det visade sig nämligen att 15-20 procent av eleverna i årskurs 9 inte visat prov på funktionell läsfärdighet (Grundin, 1975, s. 86). De som tillhörde den gruppen kallades funktionellt illitterata, eftersom deras nivå inte ansågs tillräcklig för att de skulle kunna fungera i samhället (83). I debatten kom de dock att kallas ”funktionella analfabeter” eller bara ”analfabeter” (Dahl, 1999, s. 55). Pressen rapporterade om att det fanns hundratusentals analfabeter i Sverige (Fejan Ljunghill, 1975).

Vad som inte togs upp i debatten var att undersökningen visade att det skedde en kontinuerlig utveckling i läs- och skrivförmåga genom hela skolgången.⁵⁴ Det gällde alla grupper och torde alltså betyda att det lönade sig att gå i skolan. Klyftorna mellan olika elevgrupper ökade inte under skolgången utan var relativt konstanta. Men av samma anledning är det ett viktigt resultat, eftersom det betyder att skolan inte klarade av att utjämna skillnader mellan elevgrupper: ”I vissa fall är nivåskillnaden mellan elever ur socialgrupp 1 och elever ur socialgrupp 3 lika stor som den genomsnittliga nivåskillnaden mellan åk 6 och åk 9” (Grundin, 1975, s. 77). Elever ur den högre socialgruppen hade alltså ett försprång på uppemot tre år jämfört med elever ur den lägre socialgruppen. I socialdemokratisk retorik under decennierna efter andra världskriget sågs utbildning som ”en huvudmetod att rasera klassgränser och uppnå jämlikhet i samhället” (Gesser, [1985] 2015, s. 271). Den föreställningen fick här en allvarlig törn.

Att rapporten i stället kom att handla om analfabeter tyckte Grundin var olyckligt. I en intervju i *Lärartidningen* förklarade han att kopplingen till analfabetism berodde på att en utredning om vuxna analfabeter redovisades ungefär samtidigt (Fejan Ljunghill, 1975). I debatten blandades utredningarna samman så att analfabetismen bland vuxna sågs som en följd av dålig svenskundervisning i grundskolan.⁵⁵ Grundin

⁵⁴ Undantaget var elever på tvååriga linjer som läste en ettårig svensk kurs. Deras färdigheter försämrades under gymnasietiden, vilket kan tas som intäkt för att språkkunskaper behöver hållas vid liv.

⁵⁵ Den så kallade ALFAVUX-gruppen inom Skolöverstyrelsen bildades för att utreda alfabetiseringsundervisning för vuxna. Anledningen var att det bland den stora grupp invandrare som kommit till Sverige i slutet av 60-talet fanns ett antal vuxna som saknade skolutbildning (Fejan Ljunghill, 1975).

motsatte sig också att undersökningen användes som bevis för att standarden sjunkit; det fanns inga belägg för det, menade han.

Faktum är att Grundin är ganska försiktig i rapporten. Eftersom det var osäkert om alla elever gjort sitt bästa skriver han att deras faktiska förmåga i realiteten är större än den observerade. Han säger sig kunna vederlägga påståenden som att 10 procent av dem som lämnar grundskolan inte kan läsa; minst 97 procent överträffar genomsnittet för årskurs tre (Grundin, 1975, s. 86).

Men det var nog inte så många av debattörerna som faktiskt läst rapporten. Tonen var alarmistisk. Enligt Dahl (1999, s. 54) blev reaktionen ett underkännande av socialdemokratisk skolpolitik och ”en uppfordran till att intensifiera färdighetsträningen”. Några debattörer ställde sig dock kritiska till den utvecklingen. Ett exempel är Svante Nycander (1975) som befarade att mer färdighetsinriktning skulle leda till en ”torrare, mera metodinriktad skola”. Han menade att elevernas intresse i första hand gällde verkligheten.

Basfärdigheter i svenska

I praktiken stod emellertid färdighetsträningen stark ute i skolorna (Dahl, 1999, s. 54). Detta faktum, och kanske också det uppskruvade tonläget i debatten, föranledde Skolöverstyrelsen att 1976 ge ut skriften *Basfärdigheter i svenska: diskussionsunderlag* (1976) om svenskundervisning i grundskolan. Titeln är aningen förledande. Normalt sett brukar basfärdigheter betraktas som en väl avgränsad mängd formella eller tekniska färdigheter, som eleverna lär sig i en given ordning. I Skolöverstyrelsens skrift är dock synen en annan. Basfärdigheterna beskrivs i stället som de grundläggande färdigheter i att se, lyssna, läsa, tala och skriva som kursplanen i svenska tar upp. Vad gäller språket syftar det främst på att tala, lyssna, läsa och skriva, men det som betraktas som särskilt viktigt för språkutvecklingen är att det sker i meningsfulla sammanhang. I skrivträningen tas talet som utgångspunkt. Genom samtal ska elevernas uttrycksbehov uppmuntras vilket sedan ska leda till att de vill skriva. Av praktiska och sociala skäl ska stavningsregler följas men någon isolerad stavningsträning ska inte förekomma utan arbetet med stavningen bör ske i samband med textskrivning. Den formella träningen består i att eleverna lär sig dela in texter i meningar. Det är inte nödvändigt att eleverna fördjupar sig i olika framställningstyper, utan det är den generella skriftförmågan som ses som det viktigaste. Eleverna ska få en beredskap att i skrift ”uttrycka känslor, tankar och åsikter, att beskriva iakttagelser och upplevelser och att begära och lämna upplysningar”. Vad skrivträningen ska eftersträva är att

Slutsatsen att den svenska skolan utbildade analfabeter var alltså felaktig. Men det skulle visa sig bli en svåravlivad myt.

eleverna ska vilja och våga använda sitt språk (28-31). I häftet finns förutom allmänna riktlinjer några uppsatser av språk- och läsforskare om bland annat hur språkutveckling går till och en del metodiska tips. Förslaget vänder sig emot mekanisk drill och ifyllnadsövningar, vilka var vanliga under 60-talet (Margareta Westman, 1976, s. 13). De var förmodligen vanliga även senare. Även om läroplanen var progressiv var synen på skrivande i kursplanerna tämligen traditionell. Det diskuteras mer utförligt i kapitlet om Lgy 70.

I debatten som följde betraktades skriften som metodiskt alltför vag. Många lärare hade upplevt att kursplanerna var särdeles otydliga och satte därför sitt hopp till att Skolöverstyrelsen nu skulle ge klara besked om hur kurserna skulle läggas upp. Sådana metodiska uppgifter efterfrågar Elow Brolin (1976) i en artikel i *Lärartidningen*. Han skriver att det för de svagt presterande elevernas skull borde finnas konkreta anvisningar om vad som ska göras i varje årskurs. Han ställer sig också frågande inför begreppet basfärdigheter, vilket han inte anser vara tillräckligt uttömmande förklarar i skriften. I en av Svenskläraryöreningen anordnad debatt fick skolkonsulent Karin Dahl, en av de ansvariga för skriften, ta emot en hel del kritik mot att den formella träningen nedvärderats (Fejan Ljunghill, 1976). I dagspressen var påhoppet från skriftens vedersakare desto fränare. Den moderata riksdagsledamoten Ingrid Sundberg (1976) undrar om alla skolreformer måste "få till följd en försämring av elevernas kunskaper". Adjunkten Lennart Svedin (1976) raljerar över den toleranta inställningen till stavning: "Tjör med invidell stavning! – sa SÖ". I andra artiklar påstås att skriften sanktionerar "svordomar och könsglosor" (Dahl, 1999, s. 56). Det talas om pidginsvenska och att eleverna handikappas för livet (Stjärne, 1976).

Man kan nog se Skolöverstyrelsens skrift, som har undertiteln diskussionsunderlag, som ett svar på högljudda rop om elevernas bristande färdigheter. Inte minst Hans Grundins undersökning om läs- och skrivutveckling, eller kanske snarare receptionen av den, eldade på debatten. Det påstådda problemet sökte SÖ lösa, inte genom att gå färdighetsförespråkarnas ärende, utan genom att i stället understryka den elevtillvända, progressiva, inriktning som också kursplanerna gav uttryck för. Därmed vidgades klyftan mellan de båda lägren ytterligare.⁵⁶

⁵⁶ Det bör noteras att skriften också fick kritik från radikalt håll. Forskarna Jan Thavenius och Lars-Göran Malmgren (1976) från Pedagogiska Gruppen i Lund höll med om att undervisningen skulle sätta eleverna i centrum, men de ansåg att SÖ-gruppen företrädde en individualistisk syn på undervisningen och en "harmoniserande bild av samhället" och ville i stället föra fram ett konflikttänkande (Bergöö, 2005, s. 39). För att ta steget fullt ut krävs, skriver forskarna, en undervisning som ger eleverna möjlighet att kritiskt reflektera över "egna och andras sätt att använda språket" (1976).

Språkvård

Men det fanns också försök att förstå, något som kan illustreras med en debatt i specialtidsskriften *Språkvård* (1977a; 1977b). Tidskriften gavs ut mellan 1965 och 2007 av Svenska språknämnden.⁵⁷ Nämndens uppgift var att bedriva språkvård och bevaka det svenska språkets utveckling. Tidskriftens artiklar behandlade aktuella språkfrågor. Språkundervisningen, särskilt i svenska, var ett återkommande ämne. Ett exempel härpå är att den tidigare nämnda debatten om *Basfärdigheter i svenska* anordnad av Svenskläraryöreningen fick stort utrymme i ett av numren. År 1980 ägnades nästan ett helt nummer åt en konferens om språkvården i skolan.

Debatten 1977 inleddes med ett brev insänt av matematik- och fysikläraren Thorbjörn Persson. I brevet beskriver han hur han tvingas fara fram med rödpennan i elevernas laborationsrapporter och beklagar sig över hur begåvade elever lämnar in texter utan ett enda skiljetecken och med riklig förekomst av tempusbyte i samma mening. Objektsformer saknas nästan genomgående. Slutsatsen han drar är att undervisningen är dålig. Vi måste ”bereda oss på krafttag”, skriver han, för att komma ur ”denna språkliga nedgångsperiod”. I stället för att överlåta ”ledningen för språkets utveckling på ’fräsiga’ reklamare, seriemagasinsförfattare eller sportjournalister” måste lärarnas kunskaper stärkas. Han säger sig aldrig ha hört ett ord om språkriktighet under sin lärarutbildning, en uppenbar brist. Därför vill han nu att en kurs i svenska för lärare ska sammanställas med följande innehåll: ”formlära och satsbyggnad”, ”ordkunskap med stor vikt lagd vid nyanser”, ”att skriva uppsatser och redogörelser”, ”att ersätta överflödiga importerade ord med begreppstäckande inhemska”, ”att rätta språkliga fel” och slutligen ”att av illa och krångligt skrivna avsnitt göra en enkel men ändå nyansrik och klar svenska”. Som synes återkommer fler av de temata som vi sett prov på i tidigare diskurshändelser under decenniet. Elevernas skriftspråk är bristfälligt vilket kan skyllas på lärarna som i sin tur inte fått tillräcklig utbildning i språkriktighet. Därför måste lärarna utbildas så att inte andra, tvivelaktiga, aktörer leder språket i fördärvet.

Tidskriftens redaktion bad ett antal experter ge synpunkter på Perssons brev. Brevet och åtta kommentarer återgavs i ett av tidskriftens nummer (*Språkvård*, 1977a). I nästkommande nummer publicerades ytterligare sju kommentarer, vissa som svar på de tidigare yttringarna (*Språkvård*, 1977b).⁵⁸ De flesta av dem som betts om synpunkter var universitetsföreträdare. Bland debattörerna fanns exempelvis flera professorer, två skolkonsulenter, en lärare och en förälder och massmediearbetare.

Av debattörerna är det något färre än hälften som kommenterar lägesbeskrivningen. De flesta ger alltså inga ytterligare synpunkter om huruvida verklighetsbeskrivningen

⁵⁷ År 2006 bildades Språkrådet av Svenska språknämnden, Sverigefinska språknämnden och Klarspråksgruppen i Regeringskansliet.

⁵⁸ Men då var det skribenterna själva som tog initiativ till att skriva.

är korrekt eller ej. Ämnesinnehållet i artiklarna gör det dock möjligt att sluta sig till att de flesta verkar skriva under på den brydsamma situationen; de bestrider den i alla fall inte. Ett fåtal av experterna tar i någon mån ställning mot Perssons beskrivning. Svensklektorn Per Olov Svedner skriver att han inte vet om Persson har rätt, men att man med enstaka erfarenheter inte får generalisera, även om fler än Persson gett uttryck för liknande erfarenheter. Einar Selander, verkställande direktör i Tekniska nomenklaturcentralen, är tveksam till om beskrivningen är riktig. De intryck han fått som gymnasiainspektör och från verksamheten i TNC:s tjänst "låter sig inte sorteras i en enhetlig bild".

Av de experter som delar Perssons syn märks speciellt Tor G. Hultman, lektor i svenska, och Gösta Holm, professor i nordiska språk. Hultmans inlägg är det längsta. Som expert på de centrala proven i svenska har han en rik källa av material att ösa ur. Han skriver att endast en mindre del av de elever som lämnar den svenska skolan har lärt sig stava och interpunktera på ett korrekt sätt men visar också att ortografiska avvikelser också återfinns i officiella sammanhang. Den hårda drill gårdagens elever utsattes för saknar han inte, även om han menar att "skrivträningen sitter trångt i grundskolan", inte minst efter att uppsatsskrivningen på 60-talet ersatts av kortare skrivövningar och skisser. Han efterfrågar autentiska läsare, det vill säga andra läsare än läraren eftersom kraven på begriplighet och klarhet först då blir viktiga. Även om Hultman alltså i stort håller med Persson har han en betydligt mer elaborerad syn på vad som brister och vad som bör göras. "Det är faktiskt inte de rent polisiära aspekterna på barnens språk som är de viktigaste", skriver han. Svenskläraren bör också ha kunskap om barnkultur, barns tankevärld och språkutveckling, språkpsykologi och språksociologi.

Holms inlägg förstärker Perssons beskrivning och resonemanget som förs går ut på att problemet är känt sedan länge av svensklärare och nordister och återfinns även på universitetet, till exempel hos humaniorastuderande på tröskeln till forskarutbildningen. Han berättar om en kollega som efter att ha läst två manus till trebetygsuppsatser fått en sådan chock att hon "måste gå till sängs". Dessvärre gav nästa version av studenternas texter henne "ännu en chock med sängläge som resultat".

Många av skribenterna håller med om att det är alla lärares ansvar att utveckla elevernas skriftspråk – alla lärare är svensklärare. Men ingen ställer upp på det stoff Persson föreslår. Professorn i språkvetenskap, Ulf Teleman, undrar hur en sådan kurs som Persson föreslår skulle se ut då det inte råder enighet kring hur ett sådant klart och otvetydigt språk som önskas verkligen ska se ut. Lars Cleve, utbildningsledare vid en språkvetenskaplig institution, berättar att det redan finns språkkurser som lärare kan gå. Också svensklektorn Ingrid Nettervik tycker att kurser behövs men att det är viktigare att alla lärare ser till att eleverna ofta får använda språket i tal och skrift och frågar sig vidare vad det ska tjäna till att "svenskläraren försöker träna eleven att skriva och tala funktionellt, om det bara spelar någon roll på svensktimmarna hur man uttrycker sig".

Ett återkommande tema i experternas texter är vikten av läsning. I en artikel i *Göteborgs-Posten*, där debatten i *Språkvård* summeras, hävdas med emfas att läsning är

kungsvägen till ett gott skriftspråk: ”Utan andra stilinflytanden än lärarnas och massmedias pruttande tärs folkets uttrycksförmåga av tvinsot” (Örnberg, 1977). Ett annat tema i flera av texterna, och som också skymtar i citatet, är kritiken av bildmediet, särskilt teven. Tydligast kommer den till uttryck i inlägget författat av Torsten Husén, professor i pedagogik. Vårt samhälle ”höljs i ett allt yvigare verbalt skum” med familjer som sitter och stirrar in i sina teveapparater, hävdar Husén.

Artiklarna i *Språkvård* är exempel på en rätt sansad debatt (möjligen med något undantag) om elevers och studenters skrivande. Även om Perssons verklighetsbeskrivning verkar tas för given av flera av skribenterna problematiserar de och ger uttryck för insiktsfulla synpunkter om hur elevernas skrivförmåga ska kunna höjas. Problemet är bara att debatten förs i en specialtidsskrift vars läsare redan torde vara genuint intresserade av språk. Den når inte den större delen av befolkningen. I dagspressen finns inte plats för dylika djuplodande reflektioner och debatten är där mer ensidig, även om avvikande röster också ljuder ibland.

Avsikten med genomgången av diskurshändelser som bidragit till föreställningen om elevers och studenters bristande skrivförmåga har varit att visa *vad* som skrivs. Nästa steg är att illustrera *hur* det görs. Det blir därför viktigt att fundera över hur debattens aktörer språkligt går till väga. Nedan följer därför ett par specifika exempel på texter där elevers och studenters skrivande står i centrum.

Textexempel

Inledningsvis analyseras akademiledamot H S Nybergs högtidstal i Akademien. Det andra exemplet är en artikel av docent Gunnar Johnsson som får stå som modell för hur flera texter som debatterar skrivande under decenniet ter sig. Analyserna är strukturerade på liknande sätt. Först tecknas en bakgrund och textens innehåll beskrivs. Jag redogör för vilka diskurser texten kan förbindas med och försöker också visa hur texten är skriven genom att analysera ett antal språkliga aspekter och tar dessutom upp några av de hypertexter texten gett upphov till.

Högtidsdag i Svenska Akademien

Den 20 december varje år firas Svenska Akademiens högtidssammankomst i Börssalen. Det sker enligt en mycket tydlig ordning iscensatt av självaste Gustav III. Bland de 500 högtidsklädda åskådarna märks kungafamiljen, ”höga befattningshavare inom den offentliga förvaltningen och framstående företrädare för landets kulturliv” (Svenska Akademien, 2016). Sammankomsten inleds med ett tal av Akademiens direktör, det så kallade direktörstalet. Det hålls alltså inför en distingerad åhörarskara och utgör inte sällan ett inlägg i kulturdebatten.

Talets innehåll

År 1970 hölls direktörstalet av H S Nyberg, professor i semitiska språk och sedan 1948 en av De Aderton, en orientalist med diger meritlista och vetenskaplig smak för såväl lingvistik som litteratur. I inledningen av talet förklarar han att Akademiens syfte alltsedan Gustav III:s dagar varit att främja värden av det svenska språket. Därefter ger han exempel på hur Akademien genom historien fullföljt denna uppgift, men kommer strax in på skillnaden mellan tal- och skriftspråk. Även om de två är beroende av varandra finns också distinkta skillnader och skriftspråket beskrivs som "tankens, själslivets och kulturens yppersta hjälpmedel", och vidare att "träning i dess rätta bruk är det yppersta medlet för tankens och över huvud det medvetna själslivets skoling" (Svenska Akademien, 1971, s. 14). En tydlig och korrekt prosa ger således klara och rediga tankar. Resten av talet ägnas åt de då nya läroplanerna i svenska för grundskola, Lgr 69, och gymnasium, Lgy 70, samt vilken verkan de fått på universitetsstudenters opus. Den kausala kopplingen kan tyckas märklig och väl drastisk med tanke på att läroplanerna knappt börjat gälla när professor Nyberg höll sitt tal, men förmodligen är det grundskolans införande 1962 och gymnasiet läroplan från 1965 han har i åtanke när han talar om "den moderna skolans undervisning i svenska" (18).⁵⁹ Nåväl.

I utläggningen om Lgr 69 inleder han med att konstatera att kursplanen favoriserar det talade språket på det skrivnas bekostnad (14). Därefter beklagar han att Svenska Akademiens ordlista inte längre uttryckligen nämns som hjälp vid stavningen. Han frågar sig också varför grammatiska termer ska införas med stor försiktighet medan eleverna redan tidigt "överöses" med en mängd "abstrakta matematiska och fysikaliska termer av främmande ursprung" (16). Det finns sedan ingen möjlighet för gymnasiet att ta igen vad som försumrats i grundskolan, fortsätter han. Även om uppsatsskrivningen väcker gillande menar han att det inte blir så mycket med den eftersom svenskundervisningen tappat timmar till andra ämnen (17). I stället består skrivträningen mest av korta anteckningar vars stilistiska otympligheter inte hyfsas eftersom de inte kontrolleras. Eleven utbildar "sitt eget privata skriftspråk" (18).

Efter redogörelsen av grundskolans och gymnasiet kursplaner sker något av ett språng. De ovan beskrivna skrivvanor som eleven tillskansat sig sägs ge utslag vid universitetet. Analysen av kursplanerna övergår i berättande; ett antal anekdoter som illustrerar studenternas tillkortakommanden följs av en exposé över vilka fel man kan stöta på i studenternas alster: dålig disposition, felaktiga verbkonstruktioner, substantivjukan, brott mot subjeksregeln, felaktig syftning, förvirring ifråga om *de* och *dem* och felaktigt användande av ord. "[S]tavningen lämnar åtskilligt övrigt att önska, och kommateringen är ofta helt bisarr" (20), avslutar han genomgången. Snart sagt alla feltyper man kan tänka sig fyller uppenbarligen studenternas texter. Men det är oklart

⁵⁹ Det är troligt att det är kursplanen för Lgy 65 han egentligen menar, även om den i stort är identisk med kursplanen i Lgy 70. Han säger till exempel att timantalet skurits ner till tre timmar per vecka. Men den förändringen hade skett redan i Lgy 65. De nya kursplanerna började gälla först under hösten 1971.

om felet är autentiska eller påkomna i stunden. Det är i alla fall inte särskilt tydligt vilka studenter och vilka texter han hänvisar till. Han hävdar att det "[f]rån många håll, icke blott från universitetshåll, klagas över gymnasiebildades oförmåga" (19). Så följer uppräkningsen av fel. Nyberg konstaterar att den uppkomna situationen inte kan förklaras med språkets föränderlighet för reglerna det syndas emot tillhör språkets grundstruktur. Akademien ser med oro på ungdomens försämrade språkbruk, låter Nyberg förstå, men nämner inte vilken tid han jämför med. Slutligen vill han hävda att det i läroplanerna finns "en hemlig motvilja mot formell träning" (21) och håller före att grammatiken måste få tillbaka sin gamla plats.

Brist och traditionalism

De klarast framträdande diskurserna när det handlar om studenters skrivande har med förfall och brist att göra. Talets syfte är att plädera för vikten av skrivande, men att Nyberg känner sig föranledd att göra det – direktörstalet kan handla om vad som helst – beror på hur illa han anser att det är ställt på den fronten bland den tidens studenter. Det vill han i sitt tal illustrera och diskutera. Krisretoriken framträder på flera ställen. Rose (1985), som skriver om amerikanska förhållanden, kallar det *the myth of transience*, myten om tillfällighet, att problemen antas vara nya varje gång en literacykris uppstår, men som Andersson (1986, s. 223f) påpekar återkommer läs- och skrivkriser i Sverige med jämna mellanrum. I myten ligger också föreställningen att problemen är värre än någonsin. Nyberg citerar en icke namngiven professor i svenska: "Men det påfallande är att de som skriver dåligt, de skriver mycket sämre än vad någon av oss gjorde" (18). Att det är de dåliga som blir allt sämre var något som också hävdades i debatterna under 90-talet och 2013 (se kapitlen "Världens mått" och "Studenter som inte kan svenska"). Problemen ses också enligt myten som tillfälliga om man bara följer speciella metoder för att råda bot på dem. Nybergs metod är formell färdighetsträning och grammatikplugg.

De föreslagna metoderna illustrerar också en traditionalistisk, eller konservativ, diskurs. Skriftspråket sägs förmedla kulturarvet och hålla "folkenheten samman" (12). Grammatikens roll är inte enkom att få eleverna att skriva bättre; den är också en del av "den västerländska odlingens schema" (21), det vill säga en garant för bildningens framtida levnad också i en tid präglad av nivellering. Att fostra den uppväxande generationen till "stil och hållning i språket" är rentav ett led i "den allmänna fostran till stil och hållning [...] som ingen samhällsform kan vara förutan" (21). Att grammatikstudier fostrar elevers karaktär och skärper deras tankeförmåga är en idé som kan hänföras till 1800-talets nyhumanistiska formalbildningstanke (Thavenius, 1999a, s. 22). Svenskämnet traditionella inriktning kontrasteras i talet mot "det nu rådande jämlikhetsraseriet" (18). Utsagan kan läsas som en kritik av både enhetsskolan och den samlade gymnasieskolan, men också av deras läro- och kursplaners progressiva inriktning. Till diskursen hör också ett avvisande av det nya, i talet det engelska språkets allt ökande inslag i svenskan. Medan tidigare tyskan och franskan "lämnade sina bidrag till vår ordskatt" (9) sägs engelskan, "framför allt i dess amerikanska form", ha ett

ljudsysten som starkt avviker från svenskan (9). Att just dess amerikanska form skulle vara så särdeles avvikande kan nog i stället läsas som en rädsla för amerikansk kulturimperialism, med dess ungdomskultur och populärkulturella uttryck som riskerar förleda det uppväxande släktet. I undertexten hos Nyberg ligger, kunde man kanske säga, en förhoppning om att bara ungdomens språk hyfsades skulle det svenska språket, ja kanske till och med det svenska samhället, hålla streck mot förändringar. Men som Lindberg (1973, s. 371f) visar i sin avhandling om studentsvenska mellan 1864 och 1965 är det ”ganska osäkert om en språknormering inom skolan kan påverka en språkutveckling i stort, dvs. om den skulle kunna ändra riktning hos en ström i den allmänna tendensen”. Hon anser inte heller att skolans språkvårdande verksamhet bör ha den inriktningen utan i stället få unga människors norm i samklang med den framväxande normen.

Att den traditionalistiska diskursen är så framträdande i akademidirektör Nybergs högtidstal förvånar inte taget i beaktande att Akademiens främsta uppgift är att verka för det svenska språkets ”renhet, styrka och höghet” (Svenska Akademien, 2016). Att Nyberg beklagar sig över att Svenska Akademiens ordlista inte nämns i den nya läroplanen beror förmodligen på att den är ett av Akademiens förnämsta verk; om den inte försäkras lika stor vikt också i den nya skolan är det ett av flera tecken på att Akademiens verksamhet inte ges samma tyngd som i fornstora dagar. På så vis fungerar ordlistan som en symbol för något större. Inte bara Akademien utan hela den äldre generationens auktoritet står på spel. Att bekymra sig över den nya tiden och slå ner på en yngre generation blir ett sätt att tillförsäkra sig fortsatt inflytande.

Språkliga aspekter

Retoriskt sett är talet snillrikt konstruerat. Något annat vore inte att förvänta sig. Svenska Akademiens arbete förklaras. Så följer en lärd betraktelse över skillnaden mellan tal och skrift genom nedslag i lingvistikens historia. Även om det knappast behövs för en akademiledamot är det ett sätt att bygga etos. Genomgången och analyserna av grundskolans och gymnasiets kursplaner i svenska bildar bakgrund till Nybergs egentliga ärende – att beklaga sig över studenters skrivande. Därtill bidrar anekdoterna om vad professorer och universitetslärare i svenska förtäljer om sina adepters svagheter. Avslutningen består av en liknelse mellan idrottare och språkbrukare. Jämförelsen må halta – att färdighetsträningen får konkurrens av andra moment innebär näppeligen att den försvunnit (se kapitlet om Lgy 70 i avhandlingens nästa del) – men det är en effektiv bild eftersom alla vet att det krävs mycket träning för goda idrottsliga prestationer.

Bildspråket är för övrigt, som sig bör i ett tal, tämligen väl utvecklat. En förståelse av metaforer är att de hjälper oss att förstå abstrakta processer, men också att de skapar verkligheter (Lakoff & Johnson, 1980). De kan alltså inte bara ses som pynt; metaforerna fångar läsarens uppmärksamhet och betonar vissa aspekter av verkligheten genom konceptuella mekanismer (Gustafsson, 2013). Metaforerna kan på så vis fungera ideologiskt. I talet besjålas språket som sägs behöva ”ständig vård” eftersom det

alltid är ”i rörelse” (9). Ordet beskrivs som ”flyktigt” (11). Flera av metaforerna är hämtade från naturen, till exempel *uppsjö*, *topphugga*, *nedskuret*, *grogrund*, *den västerländska odlingens schema* och *sådd på hälleberget*. Naturen behöver tuktas. När de naturliga krafterna behärskas av språkvårdande instanser som Svenska Akademien sker det genom aktsamt handhavande – *odling* – men när den progressivt inriktade skolan är i farten sker det betydligt mer vårdslöst: jämlikhetsraseriet *topphugger* begåvade elevers naturliga fallenhet för språket och svenskämnets timtal är *nedskuret* i de nya kursplanerna. Metaforer hämtas också från andra områden: ”De regler det här *syndas* emot tillhör språkets grundstruktur” (20, min kursiv). Det är också något av en hyperbol. Språket får närmast karaktär av den heliga skrift vars missbruk är en form av hädelse. Felaktigt språkbruk förknippas också med sjukdom: ”Den s.k. *substantivsjukan grasserar*” (20, min kursiv).⁶⁰ Metaforen grassera, som betyder svärma omkring eller rasa, leder tankarna till en smitta som sprids. Verbet har ofta förknippats med sjukdom, till exempel pest (Hellquist, 1922, s. 199). Som exemplen illustrerar implicerar metaforerna något som behöver betvingas. Men det bör ske med varsam hand, något Svenska Akademien borgar för. Metaforerna kan alltså sägas fungera som legitimering av Akademiens verksamhet.

Vid en analys av transivitet (här nöjer jag mig med att analysera satsernas *processer* och *deltagare*) framkommer att talet består av flest materiella, en hel del relationella och ett mindre antal mentala och verbala processer. Materiella processer är den processtyp som är vanligast överhuvudtaget (P. Holmberg & Karlsson, 2006, s. 84). Med tanke på att talet också har en del berättande partier är det ännu mer logiskt att de materiella processerna överväger. De materiella processerna kan indelas i handlingar och händelser. De flesta beskriver handlingar: ”En mycket erfaren universitetslärare hade att bedöma ett antal juridiska uppsatser” (19). Processkärnan är här *bedöma*, aktören är *universitetsläraren* och *uppsatser* är målet för handlingen. Men ibland används passiv form. Då blir handlingen i stället icke-agentiv (P. Holmberg & Karlsson, 2006, s. 113). Det sker en glidning från de anekdoter Nyberg redogör för där universitetslärare berättar om studenters brister till utsagor där det är oklart varifrån informationen kommer: ”Följande iakttagelser har gjorts” (19). Processkärnan är *gjorts*, men det finns ingen agent. Ytterligare ett exempel: ”Från många håll [...] klagas över gymnasiebildades oförmåga” (19).⁶¹ I stället för det mer direkta, eller kongruenta,

⁶⁰ Myndighetstexter sägs ibland lida av substantivsjukan. Men det handlar om hur substantiven konstrueras. Hultman och Westman (1977, s. 97) skriver att åkomman har att göra med vilken typ av substantiv det är som används; man ersätter ”enkla, semantiska fullviktiga verb med konstruktionen ’tomt verb’+substantiv”.

⁶¹ I dag skulle vi kanske hellre säga gymnasieutbildade. I enlighet med humankapitaltankens principer sågs utbildningens roll för ekonomisk tillväxt som central under det utvecklingsoptimistiska 50-talet och början av 60-talet (A. Nilsson, 2003). I Lgy 70 (och Lgy 65) finns flera skrivningar om hur utbildningen ska anpassas till avnämarnas krav, vilket leder till att skolgången snarare präglas av utbildning än bildning. Det är knappast i Nybergs smak.

klagar över med en tydlig agent passiviseras satsen och agenten ersätts av ett mycket mer otydligt adverbial. Efter bägge dessa icke-agentiva konstruktioner följer uppräknningar av direkta felaktigheter och stilistiska brister i studenternas texter. När feluppräknningen väl är avklarad följer ett lite speciellt fall där aktören i den materiella processen är klart utskrivnen: "Akademien har med oro och bekymmer följt den försämring i bruket av svenska språket bland ungdomar, som här har belysts" (21). *Akademien* är aktör, *följt* är process kärna och *försämring* är mål. Nominaliseringen *försämring* skulle i upppackad form bli något i stil med *språket bland ungdomar har blivit sämre*, men nominaliseringen uttrycker presupponerat innehåll som inte är förhandlingsbart. Även om försämringen helt visst belysts gör den otydliga agensen som redovisats ovan att utsagens sanningsvärde inte är särskilt starkt. I anekdoterna och i slutet tilltar de mentala processerna. Det är följdriktigt eftersom det är i de delarna talet ägnas åt studenternas brister, vilka universitetslärarna och Nyberg förnimmer: "Akademien kan inte annat *finna* än att den formella träningen i språket kommer till korta i läroplanerna" (21, min kursiv). Det finns också många relationella processer. Att talet i viss mån har en argumentativ prägel innebär att somliga sanningar behöver sägas, vilket ofta sker i relationella processer: "Det *är* meningslöst att här skylla på att språket befinner sig i en brytningstid och omvandlas" (20, min kursiv). När det, som här, är fråga om kategorisk modalitet öppnas inte utsagan för dialog.

Just dialogiciteten kan vara anledning att undersöka i ett tal som så tydligt tar ställning. Kan man ana underliggande ideologiska konflikter? Också i detta kapitel nyttjar jag Hellbergs (2008) metod för att undersöka dialogicitetsmarkörer. Av markörer av första graden – adversativer och koncessiva satsfogningar – finner jag 23 förekomster. Det finns 28 negerade satser, det vill säga markörer av andra frihetsgraden. Den tredje graden består av satser som markerar starkt påbud genom deontiska hjälpverb eller starkt förbud genom deontiska hjälpverb tillsammans med negation. Enligt mina beräkningar finns 23 exempel. Slutligen finns 8 förekomster av den fjärde graden, satser med kausala adverb eller kausala, finala eller konsekutiva bisatser. Siffrorna säger inte speciellt mycket. Det kan därför vara idé att dela upp texten för att se var det hettar till. I talets inledning finns en del adversativer, men då texten är berättande kan man knappast se dem som utslag för konflikt. Texten kan snarare beskrivas som monologisk. När Nyberg efter en stund diskuterar den moderna lingvistikens tilltar emellertid polemiken. Det sker genom att den konkurrerande synen på språkvetenskap, junggrammatiken, förvisso tas upp, men effektivt tystas: "Att denna uppfattning av språkets värden *inte* bildade någon gynnsam grogrund för vad vi kallar språkvård säger sig självt, och dess negativa verkningar är tyvärr ännu *inte* helt övervunna" (12, min kursiv). Dialogen kan här kallas kontraktiv; det dialogiska utrymmet krymper (Hellberg, 2008, s. 12; Martin & White, 2005, s. 117). Talet blir senare mer dialogiskt då Nyberg diskuterar kursplanerna. Det beror på att han återger en del av de påbud som berör läsning och skrivning. Ibland hörs dock Nybergs röst även i denna del av talet:

[Andrastämman] Kraven på korrekthet, [Förstämman] heter det, [Andrastämman] måste till en början vara måttliga. [Förstämman] Tydligt är emellertid, att något egentligt grammatiskt studium av svenskan eller av grammatik över huvud taget inte är påtänkt i grundskolan; stadgan nalkas detta ämne med påtaglig skygghet (15, min kursiv).

Här framträder en uppenbar intressekonflikt mellan Nybergs traditionalistiska diskurs och kursplanens progressivism. När Nyberg småningom kommer in på effekterna av den moderna skolans undervisning i svenska tättnar dialogen och konflikten blir ännu tydligare:

[Andrastämman] Naturligtvis finns det alltså studenter som behandlar sitt modersmål väl, tack vare en naturlig fallenhet [Förstämman] som inte ens det nu rådande jämlikhetsraseriet har lyckats topphugga. [Andrastämman] Och naturligtvis har det alltid funnits studenter som inte har kunnat lära sig skriva en språkligt och stilistiskt klanderfri svenska. [Förstämman] Men det betänkliga är nu, att det stora flertalet av låt mig säga normalstudenter lämnar ifrån sig skriftliga prov som är behäftade med de flesta av de fel som den gamla skolan försökte och i regel lyckades arbeta bort (18, min kursiv).

När någon av akademiens ledamöter tar till orda om det svenska språket lyssnar Sverige, åtminstone den intresserade allmänheten. Om de som är satta att vårda vårt modersmål är oroliga över dess tillstånd är det fara å färde. Nybergs tal slog mycket riktigt an en ton.

Hypertexter

Talet slogs upp ganska stort i dags- och kvällspressen. Det figurerade i både journalistiska artiklar och debattinlägg. Talet kan ses som en hypotext och de texter som hänvisar till det kan kallas hypertexter (Genette, [1982] 1997). De bildar en intertextuell kedja. I artiklarna är det fråga om *manifest* intertextualitet (Fairclough, 1992). Det görs alltså tydliga hänvisningar till Nybergs tal. Den bild Nyberg målade upp bekräftades av flera skribenter och höll strax på att ”stabilisera sig som fakta” (Palmlund, 1971). Men också tidigare under 1970 hade det förekommit yttringar i liknande riktning. Skolan sades försumma svensk skrivning (Hermansson, 1970). Ett samarbete mellan nordister i Lund och pedagoger och ämnesmetodiker i Malmö hade också initierats av Skolöverstyrelsen för att vetenskapligt undersöka gymnasisters skrivförmåga. Syftet var att ta fram ett skrivträningsprogram. Även om Nyberg alltså inte var först med att klaga över gymnasisters och studenters skrivande är det uppenbart att när en högt aktad akademiledamot tar i med brösttoner får det viss genklang.

En av dem som nog lyssnat andäktigt var Svenskläraryöreningens ordförande Rolf Hillman (1971). I ett föredrag inför Nämnden för svensk språkvård den 29 mars 1971, alltså ungefär tre månader efter Nybergs tal i börssalen, talar han om skolundervisningen i svenska språket. Större delen av talet ägnas åt skriftlig framställning på

gymnasiet. Om gymnasisters skrivfärdighet säger han att "[d]et är en mycket utbredd uppfattning bland svensklärare, att nivån har blivit otillbörligt låg, att stavning, ordböjning, fraseologi, meningsbyggnad och interpunktion allmänt företer beklagliga brister" (9). Liksom Nyberg framhåller han att grammatikträningen nedtonas alltför mycket. Han påpekar också att uppmaningen att arbeta med pennan i hand kan innebära att eleven fastnar i dåliga skrivvanor eftersom texterna inte kontrolleras. I Nybergs tal finns en nästan identisk formulering. Hillman nämner emellertid inte med ett ord Nybergs tal, men här kan man nog tala om ett slags dold manifest intertextualitet. I Genettes ([1982] 1997) teori kallas bokstavliga lån som inte har citationstecken för plagiat. Här är det nära. Med lång erfarenhet av lärarjobbet är Hillman betydligt mer reflekterande i sin framställning än akademiledamot Nyberg, men nog har han ändå tagit intryck. Båda talen fanns med, efter varandra, i tidskriften *Språkvård* 1971.

Trots Nybergs auktoritet fick talets innehåll också en del mothugg. Litteraturodocent och svensklektor Helmer Lång (1970) bemöter kritiken och tar ut svängarna rejält. Han berättar om hur gymnasisterna tjugo år tidigare "skrev som pensionerade kameeralister, ett själlöst, mödosamt inlärt språk". Lång frågar sig varför bara professor Nyberg ska få göra påståenden och hävdar att en tredjedel av gymnasisterna "skriver en bättre – dvs rakare, effektivare, uttrycksfullare svenska" än flertalet av byråkraterna på Skolöverstyrelsen. Nybergs plädering för mer grammatikträning tillbakavisar han genom att hävda att den svenska som Sveriges mest levande författare skriver "kommit till utan kunskap om eller på tvärs mot grammatikens regler". Han fortsätter: "Man lär sig bäst att skriva, tror jag, genom att studera hur andra formulerar meddelanden effektivt eller rycker oss med i en stämning". Långs artikel sätter fingret på något viktigt. Måste utvecklingen av gymnasisternas språk nödvändigtvis ses som *försämring*? Åtminstone en del av dem, i likhet med de författare Lång i sin artikel ger exempel på, använder kanske språket på ett mer kreativt sätt. Det är väl i så fall en *förändring* som rent av är värd att bejaka.

Inte heller Skolöverstyrelsens expert Evald Palmlund (1971) är enig med Nybergs tvärsäkra utlåtanden. Han är dock mer försiktigt avvisande än Lång. Palmlund har läst ett stort antal skrivningar till de centrala proven i svenska, vilka han jämför med studentuppsatser. Han hävdar att 70-talets gymnasisters prosa är klarare, uttrycksfullare, mer variationsrik och tätare. Palmlund, men även Lång, poängterar det vanskliga i att jämföra skrivförmågan hos gymnasister över tid eftersom det tidigare var en elit av studenter som sedan sökte sig till universitetsstudier i humaniora. Den breddade rekryteringen gör dylika jämförelser meningslösa. Det är en både rimlig och relevant invändning. Mellan 1960 och 1970 ökade antalet studenter vid svenska universitet från 36 000 till 125 000. Det berodde på att det behövdes fler tekniker, ekonomer och administratörer till industrin och "lärare och kvalificerade funktionärer till den expanderande välfärdsstaten" (Östberg, 2002, s. 25). Det innebar att det inte längre var en elit som befolkade universiteten utan studenterna hämtades mer och mer ur befolkningens breda lager. Att studenterna var så många kan kanske förklara varför de ofta, alltsedan dess, betraktats som ett kollektiv, som en massa.

Det var inte första gången ämnet togs upp till behandling under ett direktörstal, inte heller den sista. I nästa kapitel refereras Gunnel Vallquists tal som trots att det hölls drygt tjugo år senare bygger på liknande krisretorik som Nybergs tal gör. Faktum är att akademiledamöter återkommande ger uttryck för den krisretorik Nybergs tal är ett exempel på. Författaren och akademiledamoten Artur Lundkvist har uttalat sig om ett torterat språk och framhållit att vem som helst med lite god vilja kan lära sig behärska svenska i tal, skrift och läsning (Edam, 1972). 1976 lät Svenska Akademien ge ut debattboken *Vad händer med svenska språket?* med bidrag samlade av professor Inge Jonsson (1976). Texterna är skrivna av dem ”som med pennan i hand eller ordet på sina läppar ständigt prövar vad [språket] duger till” (9). Flera akademiledamöter bidrar med texter. Redaktören själv skriver om skolsvenskan och lärarutbildningen. Han skrader inte orden när han berättar om hur han som gymnasieinspektör besöker en ”elteknisk etta” (48). De flesta gängse stereotyper om svaga, ovilliga elever på yrkeslinjer hinns med. Eleverna kommer sent, har inte läst läxan, är okonventionellt klädda, fräser fram inhumana åsikter, har torftigt språk som mest består av svordomar som dessutom är slappa och färglösa och utnyttjar jargongformler från pop- och reklamvärlden (50). När diskussionen lyfts till ett allmänt plan gör Jonsson gällande att ”[e]n skrämmande hög procent elever lämnar i realiteten skolan som analfabeter, ännu flera utan att ha nått den språkbehärskning i tal och skrift som är en nödvändig förutsättning för att vinna social säkerhet” (51). På åttiotalet domderar Lars Gyllensten om den svenska flumskolan som utbildar funktionella analfabeter (G. Malmgren, 1999, s. 110). Året innan Peter Englund valdes in i Akademien skrev han en krönika i *Dagens Nyheter* om historieämnets förfall, vilket sades bero på att ”skolan under decennier varit övningsfält för karriärkåta reformpedagoger, där de kunnat provskjuta det allra senaste flummet” (Englund, 2001). Varför just reformpedagoger skulle vara så sällspört karriärkåta och vad flummet skulle bestå i lämnades dock åt läsaren att själv fylla i. Allra sämst var emellertid lärarstudenterna.

En del begrepp som florerar i debatten har uppenbarligen satt sig. Analfabetism, i varierande grad, återkommer. En annan term som gärna brukas när skolan kommer på tal är flum. Flera av utsagorna kan hänföras till en skolföraktande diskurs. Skolans aktörer, både lärare och elever, kläs av och misskrediteras. Nybergs tal är ett exempel på hur det kan låta när en företrädare för den kulturella eliten ger uttryck för sitt missnöje med den svenska skolan.⁶² Som vi tidigare sett är det dock fler än den yppersta eliten som tar till orda.

⁶² Men det kan naturligtvis också låta annorlunda, vilket ett åsiktsutbyte mellan dåvarande chefredaktören för *Dagens Nyheter* Olof Lagercrantz och pensionerade svensklektorn Karin Tarschys kan illustrera. I en ledare förklarar Lagercrantz (1975, 24 december) att han inte tror att man kan lära ut konsten att skriva. Tarschys (1975), som säger sig ha ägnat en stor del av sitt yrkesverksamma liv åt att försöka lära elever att skriva, replikerar att det är deprimerande att sådan undervisning anses vara värdelös och förklarar vidare att svenskundervisningen i allmänhet och skrivningen i synnerhet fått ta allt mindre tid i an-

Språkets undergång

Under 70-talet, liksom i dag, känner sig vissa manade att skriva artiklar till försvar för det svenska språket. Det kan ske på olika sätt. Vissa skriver om ovärdat tal i etermedier, andra om myndigheters och förvaltningars krångelspråk och ytterligare andra om fenomen som särskrivning och stavfel. Gemensamt är att skribenterna vill stå upp för språket vilket påfallande ofta sägs vara i farozonen. Inte sällan hamnar skolan, elever och studenter i skottgluggen. Skolan har misslyckats med att hyfsa elevers och studenter skriftliga förmåga. Jag har tidigare i kapitlet gett flera exempel på texter där det slags utsagor dryftas. En sådan artikel har dock analyserats mer i detalj. Artikeln med den domedagsdoftande titeln ”Språkets undergång” författades av docent Gunnar Johnsson (1976) och publicerades i *Svenska Dagbladet*.

Paratexter

I ingressen får vi reda på att Johnsson är docent, men inte i vilket ämne. Ingressen förtäljer också att han är lektor i naturkunskap och samhällskunskap. Johnsson är alltså gymnasielektor och har som sådan viss auktoritet.⁶³ Texten består av fyra spalter. Strax under rubriken finns en bild som föreställer några barn (tre som syns i bild) i tioårsåldern som är i någon form av lärandesituation. Bilden är tagen från sidan snett underifrån och barnens blickar är riktade framåt, förmodligen mot en lärare eller en tavla. Perspektivet, och att det är en närbild där barnens anletsdrag är tydliga, implicerar att barnen är viktiga. Bildtexten ger något av en kontrastverkan: ”Är det svenska de lär sig?” Frågan kan tolkas på olika sätt. En välvillig tolkning skulle vara att man undrar om det är svenska eller möjligen något annat ämne de för stunden är engage-

språk under det senaste halva seklet. I nästa ledare vänder sig Lagercrantz (1975, 31 december) direkt till Tarschys: ”Du är kompetentare än jag på detta fält och jag hoppas din artikel blir läst av många och tröstar andra, som eventuellt också blev ledsnå”. Han hoppas att hans ord inte ska uppfattas som ”högmåddiga konstateranden utan blott som repliker i ett ständigt, pågående samtal”. Meningsskiftet kan ses som ett sällsynt exempel på en *empatisk* läsart, med debattörer som försöker förstå varandra, en läsart som varken då eller senare varit särskilt vanlig i debatten om skrivande.

⁶³ Till skillnad från i dag deltog gymnasielektorer i ganska stor utsträckning i skoldebatten under 70-talet. Lärarstatusen var fortfarande rätt hög och lektorerna var gräddan av lärarskräet. För att bli lektor krävdes då som nu minst licentiatexamen, men många hade doktorexamen. Och dåtidens licentiatavhandling sägs ibland ungefär motsvara dagens doktorsavhandling. Lektorerna i gymnasieskolan var därför ofta betydligt mer meriterade än våra dagars licentiatlektorer. Dessutom var de många fler än i dag. Dessa skäl kan kanske förklara varför flera av dem flitigt deltog i debatten i medierna. Med den höga aktningen följer ett visst självförtroende. Men eftersom de som deltar i debatten ändå är ett fåtal jämfört med krisretorikerna drunknar deras röster. I vår tid har möjligen debatten flyttats till andra fora, såsom bloggar, men utsagor som andas kritik mot förfallsdiskursen tas inte upp i ljuset och når därför inte det allmänna medvetandet.

rade i. En mer illvillig tolkning vore att ifrågasätta huruvida barnen verkligen lär sig någon svenska på svensktimmarna. Den tolkningen är, vill jag hävda, den mest rimliga om bildtexten och texten ses tillsammans. Tolknningen gynnas också av viss textkunskap. Det underlättar att ha kännedom om Skolöverstyrelsens skrift *Basfärdigheter i svenska* vilken i debatten kom att ses som ett dråpslag mot stavningsträning och färdighetsdrill. Det hjälper också om man stiftat bekantskap med Hans Grundins läs- och skrivundersökning och analfabetdebatten den gav upphov till. Artikeln kan ses som en länk i en intertextuell kedja; det är svårt att svara på var den tar sin början men både Skolöverstyrelsens skrift och Grundins undersökning är andra länkar i den.

I ingressen har två yttranden från texten satts ihop. Det är alltså inte ett regelrätt citat, men innebörden ändras ändå inte, såvitt jag bedömer det: "Samtidigt som man fått uppleva hur analfabetismen är vanlig på skolans högstadium och hur den i en mildare form gjort sitt intåg på gymnasiet har de s.k. myndigheternas språk blivit alltmer snårigt och konstlat". Här är det tydligt att Grundins undersökning är en viktig intertext. Men om Johnsson överhuvudtaget läst undersökningen har han läst dåligt. Grundin (1975, s. 85) skriver att "analfabetism inte alls tycks förekomma bland de elever som lämnar grundskolan i normalklass". Av undersökningens ungefär 200 niondeklassare fanns *en* elev (i hjälpklass) som inte visade några tecken på läsfärdighet och alltså kunde misstänkas vara analfabet, även om det dåliga resultatet också skulle kunna bero på bristande motivation att läsa vid proven (87). Att analfabetism, som för övrigt aldrig preciseras i Johnssons artikel, skulle vara vanligt på högstadiet är alltså, åtminstone enligt Grundins resultat, fullständigt felaktigt.

Innehåll och struktur

I brödtexten inleder Johnsson med att alludera på Lagerkvists dikt "Det kom ett brev". Men brevet handlar inte om sommarsäd, krusbärsbuskar, körsbärsträd utan visar sig vara en reklambroschyr från varuhuset Domus. Reklamspråket fungerar som en antites till Lagerkvists finstämda lyrik. Johnsson ger exempel på felaktig stavning (till exempel *damsugare*) och särskrivning (*herr skjortor*). Nästa stycke binds tematiskt ihop med det föregående: "Efter denna glada prisfest fick jag in ett skrivlag i ämnet samhällskunskap från en klass 1 på gymnasiet 2-åriga linje". Det inledande adverbialet är tema i satsen; det är känd information. Resten är rema eller ny information. Bindningen ger vid handen att det finns ett tematiskt samband mellan styckena. Den gemensamma nämnaren i elev- och reklamspråket är brister. Såväl vuxna reklamkare som elever fyller sina alster med språkliga övertramp. Johnsson ger följdriktigt en hel del exempel på fel också i elevernas texter, men till skillnad från tidigare citerar han nu hela meningar. Stavfelen är många men felen är också av allvarigare slag: meningsbyggnaden och kongruensen brister vilket i vissa fall gör textavsnitten svårtydda. Språket innehåller talspråksformer och präglas av enkelhet. Vi får reda på att eleverna fått i uppgift att svara på frågor baserade på Sidas u-landshäfte och att svaren är hämtade ur olika skrivningar. Ett av svaren återges, kan man anta, i sin helhet och ur tre skrivningar är en mening vardera citerad. Mer vet vi inte. Det torde till exempel spela

roll om eleverna var under tidspress, om de haft tillgång till häftet och om exemplen är representativa för klassen som helhet. Utifrån exemplen konstaterar Johnsson att 6-7 av klassens elever, alltså ungefär en fjärdedel, ”måste anses vara en sorts analfabeter”. I Grundins undersökning är det först på årskurs 6-nivån som mer än en fjärdedel av elever som läser ettårssvenska misslyckas att nå gränsvärdet. Det är förvisso ett oroväckande resultat, men för att nå årskurs 6-nivån krävs ändå att man kan läsa med gott flyt och skriva någorlunda väl. Det är knappast i gränstrakterna till analfabetism.

Efter den inledande delen där ämnet presenteras och exempel ges tar texten en annan riktning. Texten bryts grafiskt av med en triangel. I denna del poängteras vikten av ett skriftspråk och faran med den analfabetism Johnsson tycker sig ha märkt. Analfabetism är för övrigt inte bara vanligt bland eleverna. ”[E]n viss form av analfabetism” har spritt sig också till varuhuschefer och till Skolöverstyrelsen, låter Johnsson meddela. Avsnittet inleds med påpekandet att det med dålig skrivförmåga följer läs-svaghet som ger dålig läsförståelse. Om Johnsson ger tre sidors läxa i läroboken är det endast klassens bättre elever som kan lära in det, skriver han. Det har han nämligen kontrollerat genom att jämföra resultaten när eleverna får läsa på i skolan och när han berättar någonting. I det senare fallet blir resultaten genast bättre. Men det skulle också kunna bero på att en skicklig berättare kan levandegöra också den trögaste läromedelstext.

Nästa påstående är att Skolöverstyrelsen förklarat att det inte är så viktigt att kunna stava. Förmodligen är det skriften *Basfärdigheter i svenska* (1976) Johnsson implicit refererar till, men återigen kan vi konstatera att om han tagit del av skriften i fråga har han läst slarvigt. Under rubriken ”Skriva” i Skolöverstyrelsens skrift står följande mening: ”Att lära sig stava är viktigt” (30). Sedan följer i och för sig ett stycke där det hävdas att stavfel sällan leder till missförstånd och att stavning bör tränas i samband med elevernas övriga skrivning. Men att stavningsträning bör ske kontinuerligt genom skolgången framhålls tydligt. Johnssons slutsats, som således bygger på en felaktig premis, är väl långt dragen. Han skriver att det är ett farligt motto och en farlig utveckling som SÖ står för och jämför med situationen i Västafrika, ett ”område med osedvanlig språksplittring”. En västafrikan kan endast med svårighet meddela sig skriftligt, påstår Johnsson, och menar vidare att gränsen mellan högkultur och primitiv kultur sätts vid skriftspråkets uppkomst. Resonemanget är problematiskt av flera skäl. För det första är det vanskligt att jämföra kulturella och historiska fenomen, såsom tidiga antropologer gjorde. ”Primitiva” samhällen togs som bevis för tidiga stadier av historien för alla mänskliga grupper (Cole, 2005, s. 197). Det togs för givet att Europa utvecklats snabbare. Den slutsatsen verkar också Johnsson dra vilket, för det andra, gör resonemanget etnocentriskt.⁶⁴

⁶⁴ Liknande tankar företräds av exempelvis Goody (1977), Ong ([1982] 1991) och Havelock (1986). I en studie som publicerades 1981, alltså några år efter Johnssons artikel, drog emellertid Scribner och Cole (1981) slutsatsen att det inte ger någon substantiell kognitiv utveckling att lära sig läsa och skriva.

Efter den diskussionen följer ett narrativ. Johnsson berättar om hur han på 40-talet i en folkskola hade en pojke som inte lärt sig skriva tillräckligt väl. Han hade fått stanna kvar i fyran i stället för att komma upp i sjuan och ansågs därför "närmast imbecill". Efter det berättande partiet finns ytterligare en triangel som grafiskt bryter av och indikerar att det som följer kan ses som avslutningsklämman. Johnsson verkar sörja att den tiden är förbi då sorteringen startade tidigt och man kallade saker och ting vid deras rätta namn (en dyslektiker för imbecill). Sedan dess hade analfabetismen gjort sitt intåg i skolan och myndigheternas språk blivit "alltmera konstlat och snårigt". Återigen finns en implicit intertextuell hänvisning till Grundins undersökning när Johnsson gör gällande att unga människor inte kan fylla i blanketter eller sin självdeklaration. Just den typen av praktisk läs- och skrivfärdighet hade en ganska stor del av eleverna i Grundins (1975, s. 48) undersökning problem med. Det avslutande stycket är dock en rätt uppseendeväckande slutledning. Johnsson menar att om Skolöverstyrelsen får hållas och läroplaner och läroböcker "tar så oanständigt lätt på det svenska språket" kommer vi snart, liksom i länder som Indien och Marocko, att se skrivare sitta i gathörnen "med en kö av svenska ungdomar (världens bäst utbildade) väntande framför sig på sin tur att invigas i skriftens mysterium". Här görs en intratextuell referens till textens tidigare avsnitt där skriftförmågan beskrivits som "en nyckel till högre kultur". Den uppenbara tolkningen är att vi är på väg att förlora vårt skriftspråk. Hyperbolens syfte är väl att väcka läsaren innan det är för sent.

Andra språkliga iakttagelser

När det gäller transiviteten är processfördelningen ungefär densamma som i Nybergs text. Det finns flest materiella processer, men också många relationella processer, ett mindre antal mentala och endast ett par verbala processer. Utifrån transivitetsanalysen finner jag ett övergripande syfte med texten. Johnsson vill berätta hur det är. Så kan det stora antalet relationella processer förklaras. Han gör påståenden om världen, men ger inga förslag till lösningar. Ett underliggande syfte är att legitimera påståendena genom att berätta anekdoter. I de berättande partierna finns ett stort antal materiella processer som beskriver ett skeende. "Om man t.ex. ber en västafrikan att *skriva* ner något ord på sitt eget språk *tvekar* han länge, *ändrar* kanske, *stryker* över och *skriver* om hela ordet på nytt" (kursiveringen av de materiella processerna är min).⁶⁵ Sammantaget kan sägas att texten i stort består av berättarens myndiga stämma som, oftast, gör tvärsäkra påståenden om hur det är.

Vad som spelar roll är vad man gör med förmågan. Undersökningen genomfördes bland Vai-folket i Liberia, det vill säga just i västra Afrika.

⁶⁵ Verbet *ber* är en verbal process.

En polyfonianalys förstärker det intrycket. Det är låg grad av dialogicitet i artikeln. Det finns ett adversativt *men*, 13 negationer, ett deontiskt hjälpverb (*måste*) och ett kausalt adverb (*därför*). Nybergs tal, åtminstone dess avslutande delar, är betydligt mer dialogiskt. Det har flera orsaker. Förutom att talet är längre än artikeln är en anledning att Nyberg analyserar kursplaner och citerar ganska friskt (därav de många deontiska hjälpverben). Ett annat skäl är att talet, särskilt avslutningen, är hårt argumenterande. Johnssons artikel är av annat slag. Den första delen av talet är berättande. Mittendelen är mestadels beskrivande och, mot slutet, berättande. Också den sista delen är beskrivande. Negationerna är ganska jämnt spridda i textens olika delar men liksom i första delen av Nybergs tal är flera av dem kontraktiva; de motverkar snarast dialog: "Skolöverstyrelsen har förklarat att det inte är så viktigt att stava". Som tidigare nämnts syftar detta på *Basfärdigheter i svenska*, men den implicita referensen och den kategoriska modaliteten får utsagan att framstå som ett sannfärdigt konstaterande. Andrastämman kvävs. Alla övriga dialogicitetsmarkörer återfinns i mittendelen. Det är också den del, möjligen i konkurrens med den avslutande delen, som är mest argumenterande. Här finns det enda exemplet av markör med den högsta frihetsgraden: "[Andrastämman]Aztek- och inkakulturerna stod högt utan något egentligt skriftspråk. [Förstastämman]Men det är ändå ofrånkomligt att språket är en av de viktigaste nycklarna till högre kultur" (min kursiv). Här tillåts andrastämman komma till tals, kanske beroende på att det är ett omstritt område där det inte råder konsensus. Men förstastämman får förstås sista ordet. Det är också i mittendelen det enda deontiska hjälpverbet finns: "Ca 6-7 av klassens 25 elever *måste* anses vara någon sorts analfabeter" (min kursiv). Andrastämman kan tänkas göra invändningen att det knappast är ett så stort antal elever som varken kan läsa eller skriva och av det skälet bör eleverna inte alls kallas analfabeter.

I citatet ovan fungerar "en sorts" som en gardering. Vid ett annat tillfälle kallar Johnsson det "[e]n viss form av analfabetism". Också här garderas alltså utsagan. Det är mycket möjligt att man ska se garderingarna som en implicit intertextuell hänvisning till Grundins undersökning eller snarare till medierapporteringen om den. I debatten talades om *funktionella analfabeter*, även om Grundins begrepp var *funktionellt illitterata*, vilket inte har samma utpekande funktion. Johnsson är alltså medveten om att eleverna nog inte bokstavligt talat är analfabeter, men att han ändå använder begreppet måste ses som ett retoriskt drag. Det är betydligt mer uttrycksfullt att tala om analfabetism än om att eleverna har språkliga bekymmer. I övrigt är modaliteten oftast kategorisk: "Med den dåliga skrivförmågan följer också en lässvaghet, som ger mycket dålig läsförståelse". När modaliteten också, som här, är objektiv blir följden att utsagan framställs som om den vore sann. Det finns ingen öppning för diskussion. Den kategoriska modaliteten har också en etosbyggande funktion. Här har vi någon som vet vad han talar om. Vid ett tillfälle är modaliteten subjektiv: "*Jag tror att det är ett utomordentligt farligt motto*" (min kursiv). Mottot ifråga är SÖ:s lössläpphet angående stavning, vilket, som diskuterades tidigare, är ett felaktigt antagande. Här fungerar modalitetsmarkören snarast som ett sätt att skapa patos. Johnsson visar hur

brydd han är över SÖ:s farliga motto och bekymrar sig över att konsekvensen kan bli att språkutvecklingen går bakåt. En våg av analfabetism sveper över landet.

Hypertexter och intertexter

Det är inte alltid artiklar av detta slag besvaras. Kanske beror det på att det ofta inte finns någon tydligt uttalad skurk, även om det ibland finns svepande anklagelser om att skolan och lärarna misslyckats. Det är dock möjligt att det inte är någon som känner sig direkt träffad och därför inte ids göra ett genmäle. Texternas påståenden får i de fallen okommenterade bidra till diskursen om skolans förfall. Till Johnssons artikel gavs emellertid en replik av skolkonsulenterna Karin Dahl, som vi känner igen som en av medlemmarna i arbetsgruppen bakom *Basfärdigheter i svenska*, och Britt Wilson Lohse (1976). Det är nog Johnssons verbala påhopp på Skolöverstyrelsen – SÖ som skurk – som föranleder svaret. I artikelns undertext finns nämligen kritiken av *Basfärdigheter i svenska*. Dahl och Wilson Lohse reagerar på Johnssons så lättvindiga användning av begreppet analfabetism. De vänder sig också emot påståendet att SÖ förklarar att det inte är så viktigt att kunna stava. För detta påstående kan man inte finna stöd i vare sig *Basfärdigheter i svenska* eller någon annan av Skolöverstyrelsens skrifter, skriver de. Slutligen slår de ett slag för allmänna insatser i språkförbättrande syfte, det vill säga inte bara i skolan, och lyfter därmed diskussionen till ett samhällsligt plan.

En annan replik kom från Ivo Holmqvist (1976), som vid denna tid var svensk lektor i Odense. Han håller i stort med Johnsson, även om han inledningsvis är försiktigt skeptisk mot bilden med skrivare i gathörnen. Holmqvist, som främst uppehåller sig vid stavning, jämför med Danmark där situationen sägs vara lika alarmerande. Han berättar också om ett danskt förslag om mer ljudenlig stavning som fått mycket kritik och konstaterar att man i Sverige och Danmark i stället borde göra som i Frankrike och England där mer tid avsätts åt stavning i skolorna. Hans slutkläm går ut på att det är ”viktigt att kunna stava rätt om vi ska slippa skrivarna i gathörnen i framtiden”.

De två replikerna fyller olika syften. Den första besvarar kritiken och kan ses som ett sätt för åtminstone den ena av skribenterna att två sina händer medan den andra spinner vidare på diskursens väv.

Genre: skrivkris

Johnssons artikel har ett antal drag som uppträder i en mängd texter av liknande slag; det verkar finnas en speciell skrivkrisgenre med ett antal återkommande mönster. De inledande exemplen ur elevtexter är ett tydligt signum för skrivkrisgenren. Antingen finns de som paratexter eller också inlemmas de, som här, i texten. Textutdragen fungerar som illustration av elevernas brister. Läsaren får emellertid i regel ingen kunskap om hur texterna författats, i vilket syfte eller vilken tid som funnits till förfogande. För att exemplen ska kunna säga något om elevens förmåga behövs det mycket mer av

den sortens kontextuella kunskap. Men eftersom syftet med exemplen är av retorisk natur nöjer sig skribenten med att återge ett antal tydliga fall som får åskådliggöra språkmissbruket. Det går att misstänka att skribenten plockat russinerna ur kakan.

Artikeln innehåller ett gott exempel på förfallsdiskurs. Det ges dock inga förslag på hur situationen kan förbättras, mer än att Skolöverstyrelsen inte bör få hållas och att läroplaner och läroböcker inte ska ta så lätt på språket. Till diskursen hör inställningen att utbildningen behöver restaureras (Krogh, 2000). Här är förfallet extra tydligt. Om inte restaureringen påbörjas å det snaraste regredierar vi till ett tidigare utvecklingsskede, ett outvecklat stadium som fortfarande, om man får tro Johnsson, lever kvar på sina ställen i världen. Till skrivkrisgenren hör också att se dåtiden i ett nostalgiskt skimmer, men då handlar det om en, låt vara outtalad, dåtid som finns inom räckhåll. Ofta har idealtillståndet infunnit sig under skribentens levnad, inte sällan i början av dennas yrkesliv. I Johnssons artikel är tiden för ovanlighetens skull exakt angiven. Det är under 40-talet, vilket verkar ha sammanfallit med Johnssons första tid som lärare. Det något märkliga exempel om pojken med läs- och skrivsvårigheter han ger i narrativet – berättande är för övrigt en textaktivitet som ofta förekommer i skrivkrisgenren – ska nog läsas som exempel på en tid innan enhetsskolans jämlikhetsiver och progressiva arbetsformer befläckade undervisningen. Den progressivismkritiska diskursen framträder också när Skolöverstyrelsen och läroböckerna häcklas, även om det inte sägs rätt ut att läroplanerna tagit en ny inriktning sedan 40-talet.

Ytterligare en diskurs som ofta förekommer i denna typ av texter är förknippad med mediepanik. Den är inte så uttalad i denna artikel men det finns ett exempel: ”Trots den oerhörda satsningen på undervisning kan många unga människor [...] inte förstå en text om den inte uppenbarar sig i korta fraser tillsammans med bilder”. Under 70-talet dök det då och då upp artiklar där skribenter oroade sig över den menliga inverkan alltför idogt serietidningsläsande kunde ha på unga, inte minst på deras språk. Notera förresten nominaliseringen ”den oerhörda satsningen”. Vari den bestod utreds inte. Faktum är att antalet svensktimmar hade minskat jämfört med läroverkstiden. Svenskkursen för fackskolan var mer avancerad än kursen för tvååriga linjer i Lgy 70. Satsningen torde därför endast kunna handla om yrkes elevernas ettåriga svenskutbildning. Om den ska betraktas som oerhörd kan verkligen diskuteras, men genom nominaliseringen stängs förhandlingsutrymmet effektivt.

I min undersökning av skrivdebatter nöjer jag mig med att gå tillbaka till 70-talet. Det är uppenbart att skrivkrisgenren fanns redan då och vi kan nog anta att den funnits också tidigare. Det visar inte minst Anderssons (1986) undersökning. Den verkar också stå sig väl över tid. I debatten från 2013 fanns flera exempel på snarlikt strukturerade texter. Genren är inte något svenskt fenomen. Som vi ska se i kapitlet ”A Nation at Risk” återfinns den i USA, men den förekommer också i andra länder, till exempel i Danmark vilket framkommer av Holmqvists svar på Johnssons artikel.

Variationer på ett tema

Exemplen ovan, de olika diskurshändelserna, är belysande uttryck för ett antal diskurser som kan identifieras i mediedebatter om skrivande under 70-talet. Den allt överskuggande är en förfallsdiskurs, vilken framträder redan i början av decenniet. Diskursiva uttryck för den återkommer under hela 70-talet. Den spänner dessutom över skolskrivande i alla stadier: grundskolan, gymnasiet och högskolan. I diskursen ingår ofta en implicit kontrast då det påstådda förfallet jämförs med något annat, med en tid då problemen inte fanns. Så här skriver en skolledare i en insändare till *Lärartidningen*:

Min utgångspunkt är att eleverna i dag läser och skriver sämre än för ett antal år tillbaka. Påståendet är obevisat, och det kan inte bevisas. Detta till trots, är jag ganska säker på min sak, och jag tror att de flesta lärare, som varit med några år, håller med mig. Andra skolledare deklarerar samma uppfattning (Unefäldt, 1973).

Oftast får vi, som här, inte reda på när förfallet inleddes men av en del utsagor om orsaker att döma – otydliga kursplaner, massuniversitet, nya elev- och studentgrupper – kan vi sluta oss till att det ses som ett relativt nytt, flyktigt, fenomen som det finns en konkret lösning på. I likhet med i citatet ges inga egentliga belägg för åsikterna. Kanske var det därför Grundins undersökning fick så stort genomslag. Äntligen fanns vetenskapliga bevis för förfallet. Problemet var att om den överhuvudtaget lästes lämnade tolkningen av rapporten mycket i övrigt att önska.

Under 70-talet var det inte bara läsning och skrivning som gav utlopp för yttringar av bristdiskurskaraktär. Elevernas allmänbildning var det inte heller mycket bevänt med. Det tas för givet att en försämring har skett. Universitetslektorn Jarl Hemberg (1978) tar upp ett flertal brister studenterna förklarar lida av: otillräckliga kunskaper i idéhistoria och filosofi, otillräcklig begreppsförståelse, oförmåga att läsa texter på engelska och tyska samt oförmåga att behandla det svenska språket. Resonemanget är förvisso inte underbyggt med belägg, till exempel hänvisning till någon undersökning, utan Hemberg hävdar att samtal med andra lärare är bevis nog. Studenters litteraturkunskaper beskrivs som under all kritik. I en understreckare i *Svenska Dagbladet* förfasar sig universitetslektor Hans Lindström (1971) över blivande svensklärares förkunskaper. Och den nya blocksvenskan imponerar inte på honom. Ska svensklärarna bli illitterata? frågar han sig. Ännu värre ansågs det vara på lägre stadier. Senare under 70-talet späder undersökningen *Klasslärarkandidaters baskunskaper i svenska vid utbildningens början* (Lindblad, 1979) på föreställningen att de nyutbildade lärarna var sällsynt illa rustade att handha utbildningen i läsning och skrivning för de små. Sämst på proven gick det för de studenter som gått tvååriga linjer, även om inte heller de som gått teknisk linje lyckades särskilt väl. Indirekt kom deras resultat att ses som bevis på att kandidaternas egen skolgång varit bristfällig (Andersson, 1986, s. 4f). I mitt material tar sig bristdiskursen mest uttryck i allmän vecklagan om elevernas bristande

färdigheter i läsning och skrivning. Även om Grundins undersökning i någon mån stärker debattörernas tes kan vi ändå konstatera att föreställningen har förekommit även tidigare. Nybergs direktörstal 1970 i Svenska Akademin är ett uppenbart exempel. Ett annat exempel är det omfattande arbete som senare skulle resultera i 1974 års SIA-utredning (Skolans Inre Arbete) där en av orsakerna till elevernas sjunkande studiemotivation – som ledde till stök i klassrummet – ansågs vara deras bristande färdigheter att läsa, skriva och räkna (Andersson, 1986, s. 1f).

Intimt förknippad med förfall och brist är diskursen om den förtappade ungdomen. Den framträder på olika sätt. I *Svenskläraren* är det elever på de yrkesförberedande linjerna som inte vet att uppföra sig. I dagspressen är det till exempel det slarviga uttalet debattörerna retar sig på. Artur Lundkvist intervjuas i en artikel i *Norrländska Socialdemokraten* (Edam, 1972). Han tror att en av anledningarna till att förmågan att uttrycka sig skriftligt men även muntligt är uppenbart dålig ”kan vara den antiintellektualism som utbredd sig bland de unga under senare år med modebetonat förakt för klar artikulering och argumentering, till förmån för grupp- och generationspräglad jargong och slang”. Han menar också att skolan inte har kunnat motverka tendensen utan snarare fallit undan eller gynnat den. Det verkar vara den marknadsdrivna ungdomskulturen som förskräcker med nya ideal, nytt mode och ny musik, (Östberg, 2002, s. 24). Det finns också en nedvärderande syn på ungdomsspråket, en kronolekt som är förknippad med betydligt lägre status än det bildade språk som lärarna förväntar sig att eleverna ska bruka. En föreställning om en förlorad värld kan skönjas. Eleverna uppträder inte som förr. Tidigare nämnda Jonsson (1976) förskräcks av vad han ser under ett lektionsbesök i en yrkesetta. Men det han beskriver är lika mycket hur eleverna ser ut som det de (inte) presterar. Han framstår som vilsen när han förväntar sig respekt endast genom sin uppenbarelse. Men eleverna – en ”hade en störthjälms på huvudet” – bryr sig inte nämnvärt om honom utan undrar i stället vad fan han gör där (49). Östberg (2002, s. 24) beskriver den generationsklyfta som blev tydlig av ungdoms- och studentkulturens genomslag. Jonsson (1976, s. 49) minns hur hans egen gymnasistgeneration ”en gång i 40-talets forntid bemötte besökande inspektörer”. Då var det andra tider. Ett begrepp som kan beskriva fenomenet är *moralpanik*, en känsla av oro över eller rädsla för ett visst, ofta ungdomskulturellt, fenomen som orkestreras av representationer i medierna. Begreppet myntades av Stanley Cohen för att beskriva den upptrissade mediala bevakningen av bråk mellan subkulturerna mods och rockers i England på 60-talet. Ofta finns ett nostalgiskt inslag med ett tillbakablickande på en gyllene era av social stabilitet och hård moralisk disciplin (McRobbie & Thornton, 1995, s. 560f).

Det går därtill att identifiera en mediepanisk diskurs som påminner om diskursen ovan. I båda finns en rädsla för ungdomskulturella företeelser. *Mediepanik* beskrivs av Kirsten Drotner (1999) som en upphettad känslomässig reaktion från vuxenvärlden på ett nytt populärkulturellt medium vilket anses skadligt för de barn och ungdomar som brukar det. Drotner ger exempel på mediepanikens långa historia och ser utbrotten som del av moderniteten, som en generationsmässig, kulturell och existentiell maktkamp med vilken vuxna ventilerar bildning och smakfostran för att försöka ba-

lansera modernitetens dilemman. Flera debattörer i mitt material oroar sig över för vad läsning av serier och populärlitteratur, för att inte tala om tevetittande, ska få för effekter på elevernas läsning och skrivning. Som Östberg (2002, s. 58) påpekar är teves genomslagskraft under denna tid omvittnad. I en artikel i *Expressen* sägs att seriernas språk och grammatik är av primitiv karaktär och vidare att det, enligt en tvåbetysuppsats i pedagogik, finns ett samband mellan serieläsning och ett fattigt språk (Harrie, 1972). Lundkvist tror sig veta att undfallenheten för det slags massmedia som har med bildmedier och ljudeffekter att göra säkerligen gått alltför långt i skolan (Edam, 1972). För svenskämnet sägs det utvidgade stoffet, till exempel bildmediet, ta tid från mer matnyttig färdighetsträning. Om detta vittnar inte minst flera artiklar i *Svenskläraren*. Återigen ser vi en rädsla för populärkulturen och dess artefakter.

I flera av ovan redovisade diskurshändelser ges också uttryck för ett slags skolförakt. Diskursen går ut på att det är skolan som misslyckats. Det görs ingen samhällsanalys, vilken kunde nyansera bilden utan skolan och lärarna, särskilt på lägre stadier, är helt enkelt inte tillräckligt bra. I Perssons artikel som ledde till Språkvårdsdebatten konstaterar han helt framt, och utan andra bevis än ett par elevskrivningar, att undervisningen är för dålig. I Lundkvistexemplet ovan ges skolan det stora ansvaret att hindra tidens påstådda förflackning. Man kunde också se det som en innerlig förhoppning om att skolan ska mota tidens gång. Men det är förstas en förhoppning dömd att misslyckas. Det finns en motsättning mellan denna syn och den syn som företrädades av bland andra Olof Palme där förhoppningen i stället var att skolan skulle vara en spjutspets mot framtiden (Gesser, [1985] 2015, s. 271). För att bli det krävdes nya arbetsformer i skolan. Det konstaterades exempelvis i den stora avnämrundersökningen som genomfördes inför det nya gymnasiet, Lgy 65 (Dahllöf, 1963). Nya inslag var beting, grupparbete och ökad samverkan över ämnesgränserna, progressivt inriktade arbetsformer som syftade till att sätta individen i centrum. Avnämarna var överens om att skolformerna behövde förnyas. Det är värt att notera att företrädare för högre utbildning, näringsliv och förvaltning alltså var eniga om att en förändring av skolundervisningen var nödvändig för att den nya tidens krav skulle kunna mötas.

Bland de samverkande diskurserna finns slutligen en progressivismkritisk diskurs där debattens företrädare slår ner på kursplanerna, som alltså var tydligt progressivt inriktade, och *Basfärdigheter i svenska*. Den gör sig påmind i Nybergs tal och hos flera av debattörerna i Språkvårdsdebatten. Mot slutet av decenniet ökar polariseringen, inte minst 1979 då Föreningen för kunskap i skolan bildades (Dahl, 1999, s. 59f). De diskurshändelser som skildrats i kapitlet utgör bakgrund till bildandet av aktionsgruppen som stod för en traditionalistisk syn på skolan med kunskap, vetenskap och kulturarv i högsätet. Flumskolan skulle bekämpas. Det finns i den synen drag av både utbildningsfilosofierna *essentialism* och *perennialism*. Enligt essentialismen ska skolans verksamhet bygga på den vetenskapligt prövade och ärvda kunskapen (Englund, 2005, s. 235). Dess historiska rötter går tillbaka till tiden för det allmänna skolväsendets utveckling då skolan skulle disciplinera arbetarbarn till fogliga industriarbetare. Inriktningen får sitt syre från föreställningen om sjunkande standard och receptet är

back-to-basics med färdighetsträning, traditionella metoder och externa prov (Smith & Knight, 1982, s. 224).⁶⁶ Perennialismen ser rationalitet och intellekt som människans viktigaste dygder (225). Skolans primära uppgift är att överföra ett kulturarv och de klassiska historiska verkens betraktelser över de eviga frågorna ska vara i fokus i undervisningen (Englund, 2005, s. 237f). Även om skillnaden mellan de beskrivna utbildningsfilosofierna är betydande kan de, på olika sätt, beskrivas som traditionalistiska och i motsatsställning mot progressivismen. Som vi kommer att se i kapitlet om Lgy 70 finns i läroplanen en spänning mellan en traditionalistisk och en progressiv diskurs.

Ovan redovisade diskurser kan sägas tillhöra en värdekonserverativ diskursordning. Man kunde kanske se det som att det är den som är förstastämma i debatten om skrivande under 70-talet. Det förekommer emellertid också motdiskurser, eller alternativa diskurser, under 70-talet, men de får sägas vara andrastämma i debatten. Motdiskurserna framträder redan tidigt under decenniet, exempelvis i debatten som följde efter H S Nybergs direktörstal i Svenska Akademien. Vid flera tillfällen är det gymnasielektorer i svenska som inte ställer upp på krisretoriken. Ett exempel är Helmer Lång, vars artikel diskuterats tidigare. Han räds inte att sätta sig upp mot akademiska högdjur som Nyberg. Ett annat exempel är Ingrid Nettervik (1976) som vid upprepade tillfällen rycker ut till försvar för svensklärarna. I en artikel hänvisar hon till Grundins undersökning och menar att antalet svensktimmar skulle behöva öka. Läget är akut, skriver hon. Som företrädare för svensklärarskrået får hon sedan personifiera inkompetensen hos lärare i gemen. I en besk kommentar till Netterviks artikel och hennes sätt att skriva konstaterar journalisten Karl Beijbom (1976) att lärarhögskolorna måste lära svensklärarna att tala och skriva begriplig svenska. Att det trots allt är så få svensklärare som deltar i debatten är kanske inte så märkligt med tanke på att den som dristar sig till att göra ett inlägg råkar ut för att missfirmas offentligt. Också Karin Tarschys, en annan svensklärare som tar till orda (i debatten med Lagercrantz), anklagas i Beijboms artikel för att skriva krångligt och långt. Beijbom faller in i en skolföraktande diskurs.⁶⁷

Det finns också en motdiskurs som, i likhet med de ovan beskrivna samverkande diskurserna, hävdar att skolan och svenskämnet är i kris. Men i motdiskursen har kritiken andra förtecken. Det är inte elevers och studenters tillkortakommanden som är i fokus utan svenskämnets utveckling. Företrädare för Pedagogiska gruppen i Lund deltar i mediedebatten och ger senare ut en bok betitlad *Svenskämnets kris*. Den marxistiskt influerade gruppen menar att ”det behövs ett större historiskt och samhällligt perspektiv” för att förstå hur borgerlig bildning kommit att bli abstrakt färdighetsträ-

⁶⁶ Externa prov är prov som skapats utanför skolan, det vill säga inte av elevernas lärare.

⁶⁷ Även om också svenskprofessor Sten Malmström av Beijbom anklagas för krångligt språk är det nog inte en slump att det är två kvinnor som utsätts för den beskaste kritiken. Särskilt Nettervik blir hårt ansatt.

ning (Brodow, 1976). Thavenius (1974) skriver att svenskämnet under hela 1800-talet användes ”i borgarklassens kamp mot det gamla privilegiesamhället”. Runt sekelskiftet hade borgarklassen segrat och latinet trängts tillbaka till förmån för modersmålet. Under första halvan av 1900-talet vilade ämnet i den borgerliga famnen. Eleverna skulle bildas genom den svenska litteraturen. Därefter följde en fas där allmänbildning ersattes av samhällsrelevans som högsta princip vilket förde med sig att tyngdpunkten försköts mot språklig färdighetsträning. Eleverna uppskattade inte ämnet och värderade det lågt. Däri ligger, enligt Pedagogiska gruppens mening, ämnets kris. Det skulle alltså innebära att läroplanernas progressiva inriktning inte tog skruv och att färdighetsträningen i praktiken ännu regerade.

Uppgång och fall

Synen på elevers och studenters skrivande under 70-talet var i mediedebatten tämligen entydig. Deras skrivande uppvisar stora brister, vilka framträder på olika sätt. Problemen finns på alla stadier, hos de yngsta grundskoleeleverna såväl som hos studenter på högskolan och universitetet. Krisretoriken är från början av decenniet och framåt ständigt närvarande. Jag har identifierat ett antal diskurshändelser som, både enskilt och tillsammans, bidrar till ett antal större diskurser. De flesta diskurser pekar i samma riktning – det är något som blir sämre än tidigare. Det finns ändå också motröster, i flera fall lärare i ungdomsskolan som inte ställer upp på beskrivningen, men det bör påpekas att lärarnas röster inte hörs särskilt ofta i debatten om skrivande.

Den värdekonserverade diskursordningen kan förstås i förhållande till moderniteten. Under efterkrigstiden rådde en sällan skådad framstegsoptimism i Sverige. Man trodde sig kunna skapa en mer civiliserad värld genom vetenskapen och den nya teknologin (Liedman, 1999, s. 18). Allt sågs som möjligt. Förtröstan på framtiden kan relateras till den hegelianska tankegången att förnuftet genom historien utvecklas till allt högre stadier. Om den allmänna synen är att allt ständigt ska bli bättre, vad händer då om elevers och studenters färdigheter inte verkar utvecklas i takt med en tid som ställer allt större krav på läsning och skrivande? Jag tror att det är då det börjar ordas om förfall och kris. Krisretoriken består i att elever och studenter anses uppvisa diverse brister inom skiftande områden. Det finns en rädsla för att bli ifrånsprungna. Den expansiva omvandlingsfasen under efterkrigstiden gav upphov till viss osäkerhet när nya konkurrenter trädde in på marknaden. Den typen av förändringar hade svensk industri ”känt av under slutet av 60-talet” (Schön, 2007, s. 432).⁶⁸ Från mitten av 60-talet fanns också vissa tecken på att efterkrigsboomen höll på att avstanna. Den dynamiska ekonomiska utvecklingen hade förbytts i stagflation med ökande arbets-

⁶⁸ I början av 70-talet sågs emellertid framtiden an med förnyad optimism med konjunkturuppgång och en kraftig vinstökning i svensk exportindustri (Schön, 2007, s. 432).

löshet (Johansson, 2001, s. 344; Östberg, 2002, s. 23). Folkhemmet visade sig ha sprickor. En institution som skolan, där den uppväxande generationen formas, såväl medborgerligt som kunskapsmässigt, riskerar i tider av påstådd kris att hamna i stormens öga. Om den dessutom nyss varit igenom ett antal betydande reformer är den ett tacksamt mål.

Det finns en rädsla för vad nya samhälleliga företeelser ska föra med sig: ungdoms- och populärkulturen, den samlade gymnasieskolan, språkförändringar. I det moderna samhället är fart ett viktigt begrepp (Rosa, 2005). Efter kriget skapas ett nytt Sverige. För generationen som var ung under 60-talet och 70-talet var allt möjligt. Alla skulle ha rätt att göra uppror. Det fanns en vilja att förändra institutioner som skola och universitet. Men det var inte alla som lät sig ryckas med av förändringsnyran. Det kunde också ses som en illustration av en spänning mellan modernitet och postmodernitet. Den nya tiden för med sig en upplösning av gränsen mellan finkultur och populärkultur. Kommersiell popmusik förslår inte för den äldre generationen. Gränserna mellan traditionellt manliga och kvinnliga könsroller överskrids, till exempel genom att pojkar skaffar långt hår och att flickorna klär sig i långbyxor. Den radikalt liberala sexualmoralen förskräcker (Östberg, 2002, s. 45ff). Det var uppenbart att en ny tid var på väg. I samhällsdebatten hade nya röster börjat höras. De historiskt intellektuellas ställning hade försämrats under hela seklet och åtminstone sedan 50-talet fördes det offentliga samtalet i allt högre grad av kulturradikaler som besatte viktiga poster som opinionsbildare.⁶⁹

Det kan nog också vara på sin plats att säga något om den högre utbildningens förändringar under efterkrigstiden. Som en del av välfärdsbyggandet i västvärlden efter andra världskriget ingick att etablera nya lärosäten för att kunna utöka antalet studieplatser och bredda rekryteringen. Intresset för högre utbildning var stort. I Sverige var expansionen under 60-talet kraftig. Expansionen möttes på olika sätt i olika länder, beroende på skilda målsättningar och förväntade funktioner. I en diversifierad modell har lärosätena olika uppgifter och olika akademisk standard. I en integrerad modell inhyses alla under samma organisatoriska ram, med målsättningen att inte göra skillnad på status och prestige mellan lärosätena (Askling, 2012a, s. 2). Sverige valde den senare modellen. Hela utbildningssystemet reformerades efter andra världskriget (se kapitlet om Lgy 70 om den nya gymnasieskolan), vilket innebar att allt fler ungdomar kom att få tillräckliga kvalifikationer för att söka högre utbildning. Särskilt de humanistiska och samhällsvetenskapliga fakulteterna drabbades av ett översvämningsproblem, eftersom utbildningarna vid dem inte var spärrade, till skillnad från utbildningen vid en del andra fakulteter. Hur utbyggnaden skulle gå till var en viktig fråga för universitetsutredningen från 1955. Syftet var att grunda utbyggnaden på efterfrågan

⁶⁹ Gramsci skiljer mellan traditionellt och organiskt intellektuella. De förra står för historisk kontinuitet och representerar ofta den härskande klassen, till exempel kyrkan, staten och de konservativa utbildningsstrukturerna medan de senare är produkter av sociala rörelser (Östberg, 2002, s. 72).

från arbetsmarknaden, en tydlig inriktning mot humankapitaltanken. Andra viktiga frågor var att ta tillvara begåvningsreserven och att motverka social snedrekrytering. Även kvalitativa undervisningsfrågor dryftades i utredningarna. Den traditionella katederföreläsningen skulle kompletteras med lektioner och gruppövningar. För att möta det ökade undervisningsbehovet inrättades universitetslektorstjänster (Askling, 2012a, s. 8f).

Under 60-talet följde fler utredningsarbeten. Ett nytt studiestödssystem godkändes av riksdagen 1964 vilket ökade tillströmningen av studenter. Den så kallade UKAS-utredningen hade i uppdrag att utarbeta förslag till fasta studieavgångar för att komma till rätta med översvämningsproblemen. Förslaget fick mycket kritik, inte minst från radikala studentgrupper, och modifierades något och blev i stället PUKAS-reformen (P:et står för Palme som i egenskap av dåvarande utbildningsminister trädde in och mjukade upp det tidigare förslaget) (Askling, 2012b, s. 50f). En större utredning om den högre utbildningens framtid sattes samman 1968 (U68) och resulterade så småningom i högskolereformen 1977.

Gesser ([1985] 2015, s. 355) skriver att det skett en dequalificering av universitetslärarna sedan 60-talet. Olika förändringar har inneburit att möjligheterna till kontroll av den egna arbetsprocessen minskat. Exempel på förändringar är kraven på samhällsrelevant forskning och studentrelevant undervisning som inneburit att lärarna förlorat inflytande över kurser och kurslitteratur. Reformen från 1977 pekar i dessa riktningar. Den högre utbildningen skulle kopplas snävare till arbetsmarknadens behov för att råda bot på det överskott av akademiker 60-talets studentexpansion resulterat i (A. Persson, 2015, s. 29). Det fanns också jämlikhetsskäl. Tolv nya högskolor skulle inrättas för att motverka tidigare regionala orättvisor, äldre sökande skulle få tillträde i högre utsträckning och statusskillnaden mellan olika typer av utbildning skulle reduceras genom att integrera all postgymnasial utbildning i högskolan (Askling, 2012a, s. 9). Reformen kan dels ses som uttryck för en instrumentell syn på högre utbildning – som *rationalisering*, eller kanske till och med *avförtrollning* (A. Persson, 2015, s. 34) – dels som ett försök att demokratisera hela samhället. Studenter, lärare och administrativ personal fick större utrymme samtidigt som professorernas makt minskade markant (Askling, 2012b). Med den ökade nyttoinriktningen pressades den akademiska hegemonin och friheten tillbaka.

Framställningen ovan syftar till att beskriva den genomgripande förändring den högre utbildningen i Sverige gick igenom under efterkrigstiden. Som Östberg (2002, s. 76) skriver var många akademiker dock konservativa och obenägna till förändring. Att flera av dess företrädare ger uttryck för värdekonservativa synsätt i debatten om skrivande kan ses som ett försök att hävda sin alltmer krympande makt. Gouldner (1979, s. 4) ser det allmänna skolväsendets spridande av literacy som bidragande orsak till att humanistiska intellektuella förlorar sin exklusivitet och privilegierade marknadsposition. Sverige, som valt integreringsmodellen, gick kanske längst av alla länder i att ”använda den högre utbildningen till ett jämlikhetsinstrument” (Askling, 2012a, s. 10). Om högskolan är för alla marginaliseras och alieneras de humanistiska intellektuella som tidigare setts och sett sig som en utvald skara.

Ett viktigt begrepp för att förklara föreställningarna om skrivande under sjuttioalet är *kontingens*, att det som är kan vara på ett sätt men också på ett annat eller till och med både och. När samhället förändras i grunden skapas en rädsla för att inte komma med på tåget in i framtiden. Det kan kanske förklara varför så många av debattörerna intar en reaktionär hållning. I en tid som flyter blir det viktigt att hålla fast vid det som åtminstone är någorlunda beständigt, såsom språket. När så även det skrivna språket, kanske den sista bastionen, sägs behandlas vårdslöst är tiden verkligen ur led. Krisretoriken blir ett fåfängt försök att betvinga tiden.

VÄRLDENS MÅTT

”Svenska elevers skrivförmåga har förbättrats åtskilligt de senaste tio åren”.

Så skriver språkvetaren Olle Josephson (1995) i en artikel i *Svenska Dagbladet* från 1995. Det låter hoppfullt. Om utsagan vore representativ skulle det innebära att något viktigt skett mellan 70-talet och 90-talet. Synen på skrivande under 70-talet gav ju vid handen att undergången var nära. Snart sagt allt som yttrades om elevers och studenters skrivande handlade om brister och förfall. De föreställningarna diskuterades i förra kapitlet.

I det här kapitlet är det 90-talets skrivdebatter jag lägger under luppen. De fördes mot bakgrund av ett flertal reformer som spelat stor roll för hur skolan och skoldebatten alltsedan dess tagit sig uttryck. Med syfte att modernisera hade teorier från näringslivet, *new public management*, under 80-talet börjat tjäna som inspiration för styrningen av den offentliga sektorn. Inte minst skolan låg i stöpsleven. Under Göran Perssons tid som skolminister decentraliserades skolan genom kommunaliseringen och skulle omstruktureras från att vara regelstyrd till att bli mål- och resultatstyrd. När den borgerliga regeringen tillträdde 1991 fortsatte marknadseringen genom reformer om valfrihet, skolpeng (som innebar att föräldrar och elever kunde välja skola) och fristående skolor (Forssell, 2011, s. 58f). Några av ledorden i den nya styrningsfilosofin var valfrihet, avreglering, konkurrens och privatisering. För att kunna uppfylla mål- och resultatriktningen och decentraliseringen fullt ut behövdes också nya läroplaner. Den så kallade Läroplanskommittén bildades och la fram betänkandet *Skola för bildning* vilket sedan ledde fram till nya läroplaner för grundskolan, Lpo 94, och gymnasieskolan, Lpf 94. De här omstruktureringarna och förändringarna av skolan kan vara anledning att ha i åtanke när synen på skrivande i mediedebatten analyseras.⁷⁰

Liksom i förra kapitlet är det främst dags- och fackpress som analyserats. Materialet består av ett sjuttiotial tidningsartiklar och ett tjugotal fackartiklar. Principen som tjänat som grund för urvalet är att artiklarna ska behandla elevers eller studenters skrivande och ge uttryck för någon form av värdering. Under decenniet debatterades

⁷⁰ Läroplanen för gymnasiet, Lpf 94, behandlas i avhandlingens nästa del.

läs- och skrivsvårigheter stundom rätt hett, men jag har valt bort de debatterna till förmån för texter om det allmänna tillståndet för elev- och studentskrivande. Eftersom det är synen på skrivande i stort och inte specialfall avhandlingen behandlar anser jag det vara en rimlig avgränsning. I ett par artiklar diskuteras visserligen dyslexi och läs- och skrivsvårigheter men i de fallen finns också resonemang om skrivande i stort. En skillnad mellan det här och de två andra kapitlen om mediedebatter är att jag här valt att inte göra de ganska grundliga språkliga analyser som finns i de andra kapitlen. Syftet med analyserna är att försöka svara på hur debatten förs. I detta kapitel tycker jag emellertid att jag kan få svar på den frågan utan de språkliga analyserna. Det beror på att en stor del av artiklarna hänvisar till en studie av ett eller annat slag. Genom att granska undersökningsdesign och hur undersökningar används tycker jag mig kunna svara på hur debattörerna går tillväga. Det ger också viss variation i framställningen.

Efter att ha studerat synen på skrivande i dags- och fackpress under 90-talet kan jag konstatera att Josephsons stämma sjunger i en helt annan tonart än vad resten av kören gör. Även under den här tiden präglas synen på skrivande av lamentationer och litanior om den unga generationens tillkortakommanden. Endast ett fåtal röster kan ses som neutrala eller försiktigt positiva. Det mest uppenbara exemplet i den riktningen är Josephsons utsaga ovan. Förklaringen han ger till förbättringen är att den processororienterade skrivundervisningen vunnit terräng. Han hänvisar också till en internationell studie där svenska elevers läsfärdighet visat sig tillhöra den bästa i världen. Den studien ämnar jag återkomma till.

Vidare hävdar Josephson att svensklärare mestadels gör ett gott arbete. Också det är en föreställning han är näst intill ensam om. Klagokören gör nämligen gällande att svensklärarnas egen språkbehandling är under all kritik vilket innebär att de är särskilt illa skickade att bedriva skrivundervisning.

I förra kapitlet nämndes Anderssons (1986) historiska undersökning av läsning och skrivning. Det framkommer i undersökningen att elevers brister uppmärksammas under tre olika perioder under 1900-talet: på 30-talet, på 50-talet och på 70-talet. Under de två första krisperioderna var det fenomen på lokal nivå, såsom stavning och handskrivning, som debattörerna oroade sig över. Under den senare krisperioden, 70-talet, var det också främst skrivandets lokala nivåer det slogs ner på. Men de påstådda orsakerna till krisen kan ses som mer ideologiskt laddade än tidigare. Kritiken mot elevers och studenters skrivefärdigheter kom från både konservativt och radikalt håll, men olika anledningar angavs till bristerna. Den konservativa kritiken riktades mot de progressivt inriktade reformerna under 60-talet; de ansågs ha bidragit till att basfärdigheterna gått om intet. Den radikala kritiken riktades dels mot reformerna, som inte ansågs vara tillräckligt emancipatoriskt inriktade, dels mot att reformerna knappast inneburit att isolerad färdighetsträning försvunnit i klassrumspraktiken. Bristerna i grundläggande färdigheter relaterades också till disciplinproblem. Som kapitlet om 70-talet helt visst visat innehåller föreställningarna om skrivkriserna under decenniet en rad olika ingredienser vilket innebär att de kan ges flera olika förklaringar.

Till de tre identifierade kriserna under seklet kan också läggas 90-talets skrivkriser. I likhet med 70-talets kriser kan de förknippas med ett antal olika reformer. Under slutet av 80-talet och början av 90-talet genomfördes som tidigare nämnts ett flertal skolreformer som på olika sätt kom att påverka synen på skrivande under 90-talet. De bildar i flera fall bakgrund till skrivkriserna, men som vi ska se finns även andra krafter som skapar kriser. I mediedebatten om elevers och studenters skrivande har jag urskilt ett antal diskurshändelser som fick stor inverkan på synen på skrivande under decenniet.

De olika diskurshändelserna analyseras och diskuteras under rubriken ”Debatter och debatteman”. Det huvudsakliga syftet är att diskutera *vad* som sägs om skrivande i skolan och högskolan, men också *hur* det görs. Vad som sägs i medier om elevers och studenters skrivande och, inte minst, med vilka medel skribenten skrider till verket torde ha inverkan på den allmänna opinionens syn på skrivande. Inledningsvis ges en översikt av vad som diskuterades angående skrivande i facktidskriften *Svenskläraren*. Det avsnittet avslutas med en kortare analys av ett direktörstal, liknande det direktörstal av H S Nyberg som analyserades grundligt i föregående kapitel. Den här gången är det Gunnel Vallquist som i ett direktörstal lägger ut texten om tillståndet för det svenska språket. *Svenskläraren* återger hela talet. Under rubriken ”Skrivkris” redogörs för ett antal artiklar som förenas i sina bekymmer om och missnöje med elevers skrivande. Det är inte alltid texterna leder till debatt. Främst är det skrivande i ungdomsskolan artiklarna behandlar. Under särskilt inledningen av decenniet var emellertid lärarstudenters skrivande i fokus. Tillsammans med andra artiklar om skrivande på högskolan diskuteras de under rubriken ”Skrivande studenter”. Slutligen analyseras ett par debatter där läsforskaren Birgita Allards undersökningar bildar utgångspunkt för skrivkritik. Det sker under rubriken ”Allarddebatterna”. Den första debatten tog fart 1996 efter ett seminarium anordnat av föreningen Ordfront, till vars tidskrift Allard också skrev en artikel. Artikeln får en del utrymme eftersom Allard där beskriver en undersökning som används av flera skribenter som evidens för skrivkris men som även bidrar till en rätt upprörd debatt om vetenskaplig trovärdighet.

En av dem som flitigt tog Allards resultat i bruk var dåvarande skolborgarrådet, sedermera utbildningsministern och folkparti/liberalernaledaren, Jan Björklund. Vid ett flertal tillfällen skrev han, ensam eller tillsammans med Lars Leijonborg, folkpartiets partiledare från 1997, på DN Debatt om tillståndet i den svenska skolan. En av de artiklarna analyseras mera ingående. Den andra Allarddebatten utspelade sig 1999.

Debatter och debatteman

En del av de debatter som tas upp i detta avsnitt är att betrakta som dialogiska åsiktsutbyten där en artikel får ett eller flera svar i ett slags intertextuell kedja. Andra debatter kan vara enskilda inlägg som inte besvaras och därmed får stå oemotsagda. Liksom Matilda Wiklund (2006, s. 99) har jag ändå valt att se dem som debatter eftersom de kan betraktas som ”kedjor av artiklar som hänger samman tematiskt”. Det är främst

under rubrikerna ”Skrivkris” och ”Studenters skrivande” den typen av artiklar återfinns. Det sammanhängande temat är att de, på olika sätt, behandlar elevers och studenters bristfälliga skriftliga förmåga.

Till att börja med försöker jag redogöra för vilka bilder av skrivande elever och studenter som framträder i specialtidningen *Svenskläraren*.

Svenskläraren

I ett flertal ledarartiklar under decenniet diskuterar Ingrid Nettervik elevers och studenters bristande skrivförmåga. Oftast tas bristerna upp i samband med diskussioner om otillräckligt timantal i svenskkurserna.⁷¹ Till en början är hon relativt försiktigt kritisk till lärarkandidaternas förkunskaper. I en artikel från 1990 tar hon upp problem på de lokala nivåerna – stavning, meningsbyggnad och styckeindelning – men nämner också att en del av de texter lärarstudierande producerar är bra både språkligt och innehållsligt (Nettervik, 1990).⁷² Några år senare tas också de mer komplexa globala nivåerna upp. Många klarar inte av att prestera ”en logiskt sammanhängande text som redogör för sakfrågor, utreder orsak och verkan eller argumenterar för ett visst ställningstagande”, skriver hon. Orsaken sägs vara att ”svensktimmarna på gymnasiet är för få och klasserna för stora”. Svensktimmarna måste öka, hävdar hon vidare och menar rent av att det är en förutsättning för att ”det svenska välfärdssamhället ska leva vidare” (Nettervik, 1993). Här återfinns den i skrivkrisgenren så vanliga undergångsprofetian. Ytterligare ett par år senare återkommer diskussionen om timantal (Nettervik, 1996). Tonen har skärpts. De blivande svensklärarna besläs med allsköns skriftliga brister: dåligt ordförråd, talspråkighet, bristfällig språkkänsla, grammatisk inkompetens och dålig stavning. ”Så illa är det alltså med de blivande lärarnas språkförmåga och ändå är detta småpotatis jämfört med deras bristfälliga kunskaper i språk teori och textbildning”, konstaterar Nettervik. De språkliga bristerna ger också upphov till kritik av den svenska skolan i allmänhet: ”Sverige hamnar allt mer på efterkälken” heter det i en artikel (1997) och i en annan att ”[d]et svenska skolprojektets sammanbrott är så gott som allmänt erkänt” (1992). Budskapet om bristande skrivfärdigheter hos elever och (svenskläro)studenter trummas alltså in i flera ledarartiklar under decenniet. Skrivkrisen tjänar som utgångspunkt för diskussioner om lä-

⁷¹ Den minnesgoda kanske kommer ihåg att Nettervik också nämndes i kapitlet om 70-talet. Där togs hon upp som en av dem som sökte balansera krisretoriken. Under 90-talet stämmer hon i stället in i den. Hon är dock fortsatt på lärarens sida och sätter sig envetet upp emot förslag och reformer som hindrar denna i sin yrkesutövning.

⁷² Resonemanget om brister bygger till viss del på den undersökning Ingrid Larsson vid Högskolan i Karlstad genomförde för att testa sina lärarstudenters skrivförmåga. Hon kunde visa en hel del brister. Undersökningen fick visst utrymme i pressen (se nedan).

roplansreformer och fungerar dessutom metonymiskt som tecken på en krisande svensk skola.

Det är naturligtvis inte endast i ledarartiklarna skrivande behandlas. Ett antal artiklar diskuterar skrivundervisning. Torsten Ehrlow (1994) slår till exempel ett slag för ett slags genreinriktad skrivträning. Inger Enkvist (1995) berättar om en undersökning där nybörjarstudenter i spanska testats i referatteknik. Hon konstaterar att en förutsättning för att lyckas väl med studier i främmande språk är att behärska skrivande i modersmålet, något flera av de studenter hon testat inte gör. Av större intresse för mitt syfte är dock Åke Petterssons (1999a) undersökning av gymnasisters skrivförmåga. Genom att studera lösningar av det centrala provet för elever på teoretiska linjer ville han få svar på om de bäst utbildade svenska gymnasisternas språk blir allt mer vuxenliknande under åren 1984-1995. Metoden som användes var att mäta produktivitet – antal löpande ord – och innehållslig täthet – procent långord (ord om minst sju bokstäver). Materialet bestod av 247 slumpvis utvalda uppsatser. Resultatet visade att textlängden stiger men långordsandelen sjunker. Det får Pettersson att komma till följande konklusion: ”Vi har inte fått det vi strävade mot – mer varierade och uttrycksfulla, precisa och genomtänkta, rika och mogna texter. Ett misslyckande är det, och det ska det kallas”. Det är en väl långt dragen slutsats. Pettersson skriver att avståndet till ”den gängse seriösa bruksprosan” har vuxit, men han undersöker endast förändringar i elevspråk, inte i bruksprosa.⁷³ Det är ganska få årtal som undersökts och tidsspannet är snävt. Om man tar bort extremåren 1984 och 1995 blir kurvorna inte lika tydliga. Andelen långord är till exempel strax under 23 procent 1994, att jämföra med 24 procent 1985. Visst finns en skillnad, men man kunde också tänka sig att ämnet spelar viss roll, en reflektion även Helena Olevard (1999) gör i en replik där hon redogör för en egen mindre undersökning av centrala prov (men där eleverna skriver om samma ämne). Den visar inte någon nedgång i andel långa ord och ordmedellängd.⁷⁴ Att det i Petterssons studie ofta är stora skillnader från år till år – i uppsatserna från 1988 var andelen långa ord drygt 19 procent medan den steg till närmare 23 procent 1989 – tar Olevard till intäkt för att ämnet spelar roll för hur stor andelen långa ord blir. Pettersson (1999b) vidhåller dock att resultaten är reliabla och efterfrågar en svensk skola som vågar säga sanningen och ”dra fram besvikelserna i ljuset” i stället för att ”tiga, försköna och bortförklara”. Petterssons studie togs upp både i en ledare i *Dagens Nyheter* (Bergström, 1999) och i en artikel i *Svenska Dagbladet* (Arnborg, 1999). I en intervju med Pettersson i Bergströms artikel tas svängarna ut rejält. Pettersson ser den unga generationen som inlåst i sin egen ungdomskultur. ”Förbarnsligande” är nyckelordet. ”Lärarna ger vika genom att anpassa läsning och

⁷³ Det kan emellertid hävdas att bruksprosan förmodligen är mer slitstark än elevspråket. Ett decennium är förmodligen för kort tidsspann för att kunna säga något väsentligt om bruksprosaförändringar.

⁷⁴ Hon finner däremot en del andra bekymmer. Styckeindelningen var under hela hennes undersökningsperiod (1987-1996) problematisk och stavfelen ökade.

normer i stället för att bidra till vuxenförväntningar”. Här är ett gott exempel på diskursen om den förtappade ungdomen. Pettersson tar genom sitt uttalande om förbarnsligande onekligen ett ordentligt kliv bort från resultaten i undersökningen och hemfaller åt rätt yviga spekulationer.

Vallquists högtidstal

I 70-talskapitlet analyseras Nybergs högtidstal i Svenska Akademien. *Svenskläraren* återgav högtidstalet i sin helhet. Det skedde också ett par decennier senare då det 1991 var dags för Proustkännaren Gunnel Vallquist (1992) att ta till orda. Hon skrädder inte orden. Inledningsvis ger hon ett slags bakgrund till ämnet för dagen: språkligt förfall. Efter murens fall inföll en tid av hopp i Europa och Sverige, anför hon. Men redan två år senare hade klimatet förbytt till en frustrerad patriotism och aggressiv nationalism, ibland med rent rasistiska förtecken. Den sunda nationalism som innebär uppskattning av en nationallitteratur och omsorg om det svenska språket hade gått förlorad, enligt Vallquists mening.⁷⁵

Talets syfte är att beskriva hur språkvårdande instanser misslyckats med att värna och försvara språket mot ”yttre angrepp och inre förfall”. Vallquist går till storms mot medierna, inte minst svengelskan och den ökande grammatiska förbistringen, mot ”experternas lärda rotväliska”, som tar sig alldeles särskilt vanvördiga uttryck när ”sådana konstgjorda dialekter utbildas inom humaniora” och mot politikerns och byråkraterns nonsensspråk och ”förskräckliga” nya ordbildningar.

Andra halvan av talet ägnas skolan som ”inte har uppfyllt den förpliktelse den ålagts och åtagit sig”: att ge eleverna språklig säkerhet. Alldeles särskilt illa ställt är det med svenskämnet:

Flera decennier av kulturförödande skolpolitik med programmatisk historielöshet, systematisk mörkläggning av det kristna arvet, nedvärdering av de egna kulturskatter man valt att kalla ’finkultur’ och en allmän flumpedagogik har drabbat inte minst det viktigaste skolämnet av alla: kunskapen och färdigheten i att förstå och behandla modersmålet.

I citatet finns drag av både perennialism och essentialism; talet utmärks av traditionalistiska värderingar. Den förödande skolpolitiken är införandet av grundskolan, där elever ur alla samhällsskikt går tillsammans under nio år. Vallquist menar att den nya svenska skolan misslyckats med att utjämna skillnader och drömmer om en språkpedagogik efter fransk förlaga där de ”socialt handikappade” gärna redan i förskola och daghem kan få språklig stimulans. Svensk skolundervisning är det inte

⁷⁵ Men det är inte helt tydligt hur språkets brutalisering hänger samman med den aggressiva nationalismen.

mycket med. Vallquist faller in i diskursen om den förtappade ungdomen när hon vet att berätta att det språk som unga människor som undervisats i svensk skola begagnar präglas av en "oerhörd grovhet". Slutsatsen som dras är att den sammanhållna skolan inte kan lyckas. "Människor *är* olika, med olika fallenheter och olika intressen" (kursivering i original). Vi kan konstatera att den misstro mot allt som andas progressivism som Nyberg i talet från 1970 gav uttryck för har levt vidare.

I följande nummer av *Svenskläraren* kommenterar Sten Ewerth (1992) talet. Han skriver att vad han "aldrig slutar förvåna [s]ig över är att de som kraftfullt fördömer vårt språks utveckling ofta försummar att bygga under sina påståenden". Särskilt förvånande tycker han att det är att en högt ansedd humanist "generaliserar vilt [...] med få garderingar och utan skymten av belägg". Han ifrågasätter också om "en löslig pedagogik så till den milda grad skulle ha dominerat vårt undervisningsväsen att årskull efter årskull skulle ha fördärvats". I pressen refererades Vallquists tal kortfattat i någon artikel samband med att Akademiens högtidsdag uppmärksammades. Några år senare citerade en skribent ur det för att ge bevis för "den socialistiska pedagogikens nedbrytande verksamhet" (Engblom, 1996). Talet fick alltså inte samma stora genomslag som Nybergs tal två decennier tidigare. Det sätter dock fingret på den något svepande konservativa kritiken av idén om en sammanhållen skola.

Skrivkris

Vad som tas upp här är tidningsartiklar där skribenten på något sätt ger uttryck för föreställningar om *elevers* skrivande. Studenters skrivande behandlas i nästa avsnitt: här är det alltså grundskolans och gymnasieskolans elevers skrivande som är i fokus.

Elevers skrivande tas upp på olika sätt. I vissa artiklar tycks skribentens egentliga ärende vara något annat än att främst beklaga rådande situation. Om skribentens intentioner kan jag i och för sig inte veta så mycket, men elevers skrivbrister får i de här artiklarna inte speciellt stort utrymme utan verkar mest tjäna som ytterligare argument, till exempel för att gymnasiereformen bör rivas upp. I de fallen sägs ofta något kortfattat om elevers skriftspråk. Ibland hänvisas till någon undersökning: "Nästan hälften av förstaarseleverna i tre gymnasier i södra Stockholm har problem med stavning" (Ej angiven författare, 1996, 16 december). Andra gånger gör artikel-författaren påståenden som inte är underbyggda: "Framför allt är det skrivförmågan som man önskar testa. I dag är det lite si och så med språkbehärsksningen, särskilt bland dem som kommer in på påbyggnadskursen" (Öhrström, 1993). Andra artiklar utgår från specifika undersökningar. Inte sällan leder de begränsade undersökningarna till rätt vittgående slutsatser. Nedan följer ett par sådana exempel. Därefter tar jag upp några av de teman som återkommer i de artiklar där skrivande inte spelar huvudroll.

Vad som slår en när man läser 90-talsartiklar om elevers skrivande är att en mängd siffror flitigt används som bevis på förfallet och bristerna. Siffrorna ger sken av något slags vetenskaplighet som undersökningarna, eller åtminstone tolkningen av dem, sällan lyckas uppnå. Syftet med siffrorna verkar främst vara att illustrera förfallet genom att visa hur stor andel av eleverna som inte når upp till en, ofta godtycklig, gräns. Som läsare är det aningen svårt att navigera i det stora antal undersökningar och de många siffror som skribenterna hänvisar till. En uppgift som återkommer är att 20 procent av eleverna har svårt att läsa och skriva.⁷⁶ Den siffran ges till exempel i en artikel om en undersökning i Malmö: "Var femte ny gymnasieelev hade stora svårigheter att stava" (Mårtensson, 1993). Först en bit in i texten framkommer att det är elever på yrkeslinjer som testats, en uppgift som torde vara relevant i sammanhanget. I en annan artikel hävdas att "[i] Sverige lämnar för närvarande 10-20 procent av eleverna grundskolan som funktionella analfabeter" (Rånby, 1998).⁷⁷ De undersökningar som flest hänvisar till är de som Birgita Allard genomfört. De diskuteras i eget avsnitt. Men också en undersökning som *Expressen* genomförde 1997 fick stor spridning.

Undersökningen beskrivs i artikeln "Rädda skolan: Vågar du läsa det här, Göran Persson? 20 av 100 elever i nian läser sämre än vad som krävs i femman. 15 av 100 elever i nian skriver sämre än vad som krävs i femman. "Vi lär oss ingenting" (Rydman, 1997). Undersökningen utgick från 320 niondeklassare i tre skolor som fick göra ett komprimerat nationellt prov för årskurs fem. Läsförståelse och uppsatsskrivande testades. Skrivprovet gick ut på att eleverna fick lyssna på en berättelse på band och sedan skriva fortsättningen. Proven rättades av mellan- och högstadielärare som inte arbetade på skolorna i fråga. 15 procent bedömdes vara underkända, 34 procent ansågs ligga på femmans nivå och 51 procent sågs som godkända, det vill säga över femmans nivå.⁷⁸ Resultaten är oroväckande dåliga, inte tu tal om saken. Men det är mycket som är oklart. Vi får inte reda på när och i vilket sammanhang proven gjor-

⁷⁶ I ett par artiklar förklaras dock resultaten vara betydligt sämre. Läraren och forskarstudenten Per Fröjd (1999) redogör för en egen undersökning där "90 procent av eleverna på ett yrkesförberedande program läste sämre än minimikraven för årskurs sex". *Svenska Dagbladet* rapporterar om hur gymnasieskolor i olika kommuner genomfört diagnostiska prov med nedslående resultat. I Borlänge och Göteborg ansågs 60 procent av eleverna som började yrkesförberedande program inte ha tillräckliga kunskaper för att klara gymnasieskolans svenskurs. I Stockholm testades elever på teoretiska program i läsning och skrivning. På samhällsprogrammet nådde knappt hälften tillräckligt god nivå för att kunna klara gymnasiets kurs och på natur ansågs en dryg tredjedel få bekymmer att klara kursen (Leonardz, 1996). Det bör kanske nämnas att skolorna själva bestämt nivån för vad som ska betraktas som tillräckliga förkunskaper.

⁷⁷ Vi kan konstatera att begreppet funktionell analfabet som myntades i samband med Grundins undersökning i mitten av 70-talet (dock inte av Grundin) kan påträffas också ett par decennier senare. Andra som använder det problematiska begreppet analfabet om elever är Kaj Attorps (1996) och Gunnar Ohrlander (1995). Så här skriver den senare: "Mina pedagogiska vänner berättar att analfabetiseringen fortsätter i snabb takt".

⁷⁸ Det är lite förbryllande att femmans krav sätts som godkäntnivå på niondeklassare.

des. Vi får reda på hur många som ombads att delta men inte vilket bortfallet var. Vi får inte heller reda på hur proven presenterades för eleverna. Oklarheterna och studiens ringa omfattning borde innebära att det inte går att dra några generella slutsatser. Det hindrar dock inte *Expressen* som hävdar att av de 100 000 elever som slutade skolan den sommaren hade runt 15 000 elever inte lärt sig skriva ordentligt. I ingressen kan vi läsa: ”Skolan lär inte eleverna att läsa och skriva. Snart lämnar tiotusentals nior grundskolan med sämre kunskaper än en femteklassare ska ha”. I artikeln ges exempel på ord eleverna inte förstår och tokiga svar från läsförståelsetestet: ”Flera elever tror att kattfot är ett djur eller ett verktyg”. Skribenten håller sig alltså till den typiska skrivkrisgenre som beskrevs i förra kapitlet. Också när elevernas brister beskrivs följer artikeln mönstret. Det är problem på textens lokala nivåer – meningsbyggnad, interpunktion, syftning, stavning och ordförråd – som tas upp. Genretypisk är också den undergångsstämning som artikeln präglas av: ”Många lär sig aldrig läsa och skriva ordentligt i grundskolan”. Vi får också reda på att eleverna säger att det är jobbigt att skriva, att de inte har någon fantasi och att de inte kommer på något att skriva om. Någon – det är oklart om det är skribentens eller en lärares röst – påpekar dock tvärsäkert att ”egentligen handlar det om att de inte kan”. Men den konstruerade provsituationen där eleverna på tid ska frambringa en fiktionstext kunde kanske också vara del av förklaringen till bristande kvalitet.

En som läste *Expressens* artiklar var Tomas Johansson, dåvarande ordförande i Lärarnas Riksförbund, LR. Han skriver att det är ”en nationell katastrof att så många elever lämnar skolan utan att kunna läsa och skriva tillräckligt bra” (T. Johansson, 1999). Vidare hävdar han att det är ”uppenbart att en stor del av problemen har att göra med minskad prioritering av det centrala innehållet i skolan: träning av baskunskaper som läsning och skrivning”. Därför vill han se en nationell samling. Artikeln mynnar ut i ett antal förslag som är lätta att gå med på: bättre läromedel, satsning på läraren, mindre klasser och mer tid i svenskämnet (ungefär samma önskemål som Ingrid Nettekvik, ledarskribenten i *Svenskläraren*, alltså). Men han bygger sitt resonemang på lösliga grunder. Johansson nöjer sig inte med att referera till *Expressens* undersökning utan hänvisar också till flera andra forskares slutsatser, exempelvis läsforskarna Ingvar Lundberg och Bo Sundblad. Den förre menade att 20 procent av den svenska befolkningen läste så dåligt att det kunde medföra problem att fungera i samhället. Den senare sade sig kunna visa brister hos 20-30 procent av eleverna som gick vidare till gymnasiet.⁷⁹ För Johansson är siffrorna bevis för att eleverna blivit sämre. Artikeln illustrerar ”myten om tillfällighet” (Rose, 1985) väl. Problemen antas vara nya och tillfälliga. För att komma till rätta med dem krävs en specifik metod: basfärdighetsträning. Intressant nog delar inte Lundberg och Sundblad Johanssons

⁷⁹ I övrigt var läsforskarna inte överens om särskilt mycket. De stod på var sin sida i den manierade läsdebatt som härjade som värst under 70-talet. Något förenklat var Lundberg förespråkare för ljudningsmetoden medan Sundblad företrädde helordsmetoden (se t.ex. Hjalme, 1999).

övertygelse om försämring. I *Svenskläraren* skriver Lundberg (1992) att han som universitetslärare i 30 år *inte* har den subjektiva bilden av att läget försämrats. Angående gymnasielärare som ger uttryck för sådana tankar skriver han att trots lång erfarenhet är perspektivet begränsat för en enskild lärare ”och man kan omöjligen på egen hand få en representativ bild av läget”. Sundblad skriver följande i ett svar till en artikel i *Lärarnas tidning* där Ulf P Lundgren angriper Sundblad och Allard för bristande vetenskaplighet: ”Jag och Lundgren är nog ganska överens både om läsförmågan bland svenska elever och att läget är oförändrat sedan tjugo år tillbaka” (Sundblad, 1996b). Johansson hänvisar också till en studie från 1996 där nationalekonomen Elin Landell sägs ha visat att andelen svaga läsare i Sverige är stor i ett internationellt perspektiv. Mest troligt är att studien han tänker på är rapporten *Kommunerna och tillväxten – möjligheter och faror*. I kapitlet ”Skolan och tillväxten” redogör Landell för internationella jämförelser av skolresultat, till exempel läsförståelseundersökningen IEA från 1991 och IALS från 1994 (Landell, 1996).⁸⁰ Sverige klarade sig bra i IEA-studien, men problematiskt var att ungefär 10 procent av 14-åringarna låg på en ”oroväckande låg nivå” (Lundberg, 1992). Både Sveriges 9-åringar och 14-åringar placerade sig dock på tredje plats av de 32 undersökta länderna och hävdade sig alltså väl internationellt sett. I IALS-studien presterade Sverige klart bättre än övriga sex länder som deltog i undersökningen (Myrberg, 1996). Så här skriver Landell (1996, s. 93) i rapporten: ”Den svenska befolkningen har en god läsförmåga jämfört med befolkningen i de övriga undersökta länderna. Ca 35 procent av den svenska befolkningen har en läsförståelse på de två högsta nivåerna”. Siffran ger vid handen att det fanns många goda läsare i Sverige i mitten av decenniet. Men hur var det med andelen svaga läsare i ett internationellt perspektiv? Återigen går vi till Landells rapport, den text Johansson hänvisar till: ”Drygt en fjärdedel av befolkningen i arbetsför ålder har en läsförmåga som understiger det man förväntas kunna efter att ha genomgått grundskolan” (94). Det är förstås ett bekymmersamt resultat, men i andra länder såg det betydligt mer illavarslande ut. I en fotnot skriver Landell: ”I de övriga studerade länderna ligger motsvarande andel betydligt högre, uppåt 40-50 procent av befolkningen” (94). Rapporten ger alltså inget som helst stöd för Johanssons påstående om att andelen svaga läsare i Sverige var stor internationellt sett. Snarare tvärtom. Här ser vi alltså exempel på hur undersökningsresultat kan anpassas eller användas selektivt och rent av vantolkas för att ge stöd åt ens egna argument.

Det finns fler exempel. Tidigare nämnde Per Fröjd (1999) hänvisar också, om än indirekt, till IALS-studien. Han menar att Skolverkets rapport 115, en sammanfattning av studien, ”med jämna mellanrum spökar i debatten”, som ett sätt för politiker att lugna debatten. Politikerna, skriver Fröjd, försummar att säga att var femte vuxen i

⁸⁰ IEA står för *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* och kan sägas vara föregångare till PISA. IALS står för *The International Adult Literacy Survey*.

åldern 16-25 år inte når upp till grundskolenivå. Så långt är det lätt att följa med. Sedan blir det klurigare:

Med tanke på att 16-åringarna rimligtvis har sämre resultat än 25-åringarna, betyder det att minst 15 procent av eleverna lämnade årskurs nio i våras med för höga betyg. Enligt betygsstatistiken för 97/98 hade endast en procent av eleverna i gymnasieskolan underkänt i grundkursen i svenska, det vill säga lågstadienivå när det gäller läs- och skrivförmåga.

Vi kan nog inte utgå från att 16-åringarna presterade sämre än 25-åringarna, åtminstone inte på de lägre nivåerna. I rapporten framkommer att "[a]ndelen som inte klarar nivå 2-läsuppgifter är två till tre gånger högre bland 21-25-åringarna" jämfört med dem under 18 år, vilket antas bero på skolans stöd och krav (Myrberg, 1996, s. 57). Däremot ökar andelen som nått de högsta nivåerna systematiskt med ålder. Korrelationen mellan studien och betygen i grundkursen i svenska är allt annat än klar. I studien testas läsförmågan i tre olika skalor: läsning av löpande text, förmåga att tolka, använda och fylla i dokument samt förmåga att göra beräkningar. Det är en rätt långt dragen slutsats att hävda att 15 procent – var kommer den siffran ifrån? – fått för höga betyg i svenskämnet som ju innehåller betydligt mer och annat, exempelvis litteratur, än vad studien mäter. Något egendomligt är det också att det skulle innebära "lågstadienivå när det gäller läs- och skrivförmåga" att inte få godkänt i gymnasieskolans grundkurs i svenska. Passande, och ironiskt, nog är titeln på artikeln "Att räkna nästan rätt".

En liknande djärv slutsatsdragning står Herbert Söderström (1996) för. Det handlar om ett diagnostiskt prov som genomfördes av en gymnasieskola i Hudiksvall varje år. Siffrorna baserar sig på ett enkelt stavningstest, men, skriver Söderström, "kan man inte stava så kan man ju inte svenska!". Senare införde gymnasiet i fråga ett bredare test. Utifrån resultaten under två år kan Söderström konstatera "att en majoritet av läsårets gymnasieelever i första årskursen är så klena att de – enligt lärarnas bedömning på basis av diagnostiska prov – har behov av stödundervisning". Söderströms artikel används senare av Landell i den tidigare nämnda rapporten om skolan och tillväxten. I en fotnot hänvisar hon till Söderström och skriver: "Även diagnostiska prov bland gymnasienybjörjare i Hudiksvall visar att läsförståelsen är på väg att sjunka" (Landell, 1996, s. 113). Man kan fråga sig om evidensen verkligen är tillräckligt stark för att resultatet ska få tjäna som underlag för argumentationen i en publikation där "särskild vikt lagts vid att redovisa faktaunderlaget och kunskapsläget vad gäller sambandet mellan ekonomisk tillväxt och politikens utformning", som Kjell-Olof Feldt skriver i förordet (Schubert & Landell, 1996, s. 5).

Det tema som oftast återkommer i artiklarna är gymnasiereformen från 1994. Den kan ses som kulmen på den strävan efter en skola för alla som präglad svensk skolpolitik under åtminstone hela efterkrigstiden. De viktigaste förändringarna jämfört med tidigare var att alla studieinriktningar, eller program som de kom att kallas, blev treåriga och gav behörighet till högskolan. Utbildningen blev kursutformad och bestod av åtta allmänna ämnen, *kärnämnen*, gemensamma för alla program och *karaktärsämnen* som ”varierade beroende på programprofil och individuella val” (U. Lundström, 2007, s. 23). Betygssystemet gjordes om och betygen som tidigare varit relativa blev mål- och resultatbaserade. Genom minskad skillnad mellan yrkes- och studieförberedande program skulle den sociala snedrekryteringen kunna motverkas. En annan grundtanke var att elevers, föräldrars och lärares valfrihet skulle öka. Reformen bör ses i ljuset av samhälleliga förändringar. Det fanns en stigande misstro mot den starka centrala styrningen. Skolan användes som exempel på ”misslyckanden inom den offentliga sektorn och det svenska välfärdssystemet” (Wiklund, 2006, s. 86). Därför restes krav på ekonomisk effektivisering av välfärdsbygget, gärna i form av innovativ förvaltningspolitik med idéer hämtade från näringslivet, det vill säga *new public management* (NPM). Under 80-talet var decentralisering och effektivitet viktiga teman (U. Lundström, 2007, s. 22). NPM utvecklades i USA under 90-talet men spred sig snart till Storbritannien, Australien, Nya Zeeland, Nederländerna och Sverige. I grunden ligger en nyliberal övertygelse om välinformerade kunder som gör rationella val på en fri marknad (Lorenz, 2012, s. 603).

I flera artiklar där elevers skrivande ses som bristfälligt anges gymnasiereformen som en viktig orsak. Mest drastisk är nog gymnasieläraren och samhällsdebattören Kaj Attorps (1996) som jämför skolmyndigheterna med diktaturer. Hans kritik går ut på att reformen, Europas mest vittsyftande, är felkonstruerad – ”i svaga klasser får man fortsätta med grundskolestoffet och på de universitetsförberedande programmen sjunker kvaliteten kraftigt, eftersom så många svaga elever också sökt sig dit” – vilket fick till följd att det hela kom att kapsejsa redan från början. Liknande idéer framför Leijonborg och Björklund (1998) på DN Debatt: ”Det stora felet med gymnasiereformen var att den i stället för att individualisera skolan gjorde den än mer likriktad, enhetlig och strömlinjeformad”. För artikelförfattarna innebär det att gymnasiet ”grundskolefierades” genom reformen.⁸¹ Neologismen återkommer i en ledare i *Göteborgs-Posten* året därpå, vilket väl illustrerar vilket viktigt debattforum DN Debatt

⁸¹ Det kan noteras att en liknande förskjutning också skett i synen på högskolan. I högskoleutredningen från 1992 heter det: ”Ett nyckelord som ofta hörs i sammanhanget är ’gymnasifiering’” (SOU 1992:1, 1992, s. 68). Det var emellertid inte första gången begreppet användes. Också i debatten i slutet av 60-talet om fasta studiegångar (UKAS) vädrades missnöje med den gymnasifiering förändringen skulle rendera i (Berggren, 2010, s. 393).

är.⁸² Intertextualiteten är manifest, om än implicit: ”De bristande, stundom obefintliga, kunskaperna hos många gymnasieelever skapar en grundskolefiering av gymnasiet” (Ej angiven författare, 23 maj, 1999). Leijonborg och Björklund applåderas också av *Svenska Dagbladets* ledarredaktion som uppskattar hur folkpartitopparna ”insiktsfullt pekar på fyra problem i gymnasieskolan” (Ej angiven författare, 1998, 26 maj). Liksom i artikeln av Leijonborg och Björklund tas, förutom de bristande kunskaperna, de många avhoppet upp. I alla de tre artiklarna är medicinen att riva upp reformen så att likriktningen av de unga kan upphöra. Begreppen likriktning, som används i de två ledarartiklarna, och likriktad, som Leijonborg och Björklund brukar, är uppenbart värdeladdade. I *Göteborgs-Postens* ledare talas om en ”[a]llas påtvingade likhet”. Konstruktionen leder väl närmast tankarna till ett slags totalitär propaganda som inte bara handlar om en yttre styrning av diverse möjliga val utan även om en inre styrning av tankeprocesser.

Det är nog ingen tillfällighet. Gymnasiereformen fungerar i flera fall som en projektyta för kritik mot efterkrigstidens (företrädesvis socialdemokratiska) skolpolitik. I en DN-ledare heter det att förnuftet verkar vara på väg tillbaka till skolan ”efter ett kvartssekel av galenskap i så mycket av det officiella tänkandet kring skolan” (Ej angiven författare, 17 januari, 1999). På DN Debatt låter Björklund (1998) hävda att ”[d]en svenska skolan befinner sig i kris” och lägger fram fyra problem som snarast behöver åtgärdas: bristfälliga baskunskaper, rekryteringsproblem, ordningsproblem och akut identitetskris orsakad av ”Göran Perssons gymnasiereform”.⁸³ Den yttersta anledningen till krisen sägs vara ”[d]en huvudsakligen socialdemokratiska skolpolitik som förts i detta land alltsedan det sena 60-talets radikaliserings”. Det är alltså den progressiva inriktningen skolan tagit i såväl grund- som gymnasieskolan som dragit ner skolan i dyn.

Men argumentationen är inte riktigt renhårig. Leijonborg och Björklund (1998, 4 november) skriver att gymnasiet problem består i att en stor grupp slås ut därför att det ställs teoretiska krav på dem medan en annan är understimulerad eftersom kraven är för låga. De låga kraven leder till dåliga resultat. Artikelförfattarna diskuterar TIMSS-mätningen från 1995 och skriver att ”svenska naturvetarelever hamnar under genomsnittet bland undersökta länder när det gäller kunskaper i matematik och naturvetenskap”.⁸⁴ Stycket avslutas med följande lakoniska konstaterande: ”Det är denna

⁸² Wiklund (2006, s. 75) diskuterar DN:s dagordningssättande roll. Också Kroon (2001, s. 69) för resonemang om DN:s tyngd som opinionsbildare.

⁸³ Det stämmer att det var Göran Perssons regering som initierade reformen, men det var regeringen Bildt och skolminister Beatrice Ask som effektuerade den. Att få reformen till ett socialdemokratiskt verk kan därför betraktas som tvivelaktig retorik. Det kan ses som ett sätt att konstruera en föreställning om att det under efterkrigstiden rätt socialdemokratisk hegemoni, inte minst inom utbildningsområdet.

⁸⁴ TIMSS är ytterligare en internationell jämförande studie av skolresultat. Förkortningen står för *Trends in International Mathematics and Science Study*. 1995 genomfördes undersökningen både på 13-åringar och sistaårsgymnasister.

krets elever som är våra blivande civilingenjörer”.⁸⁵ Det finns en del brister i påståendena ovan. Eleverna som deltog i TIMSS-undersökningen från 1995 läste nämligen enligt läroplanen Lgy 70. Undersökningsresultaten har alltså inte det ringaste med gymnasiereformen att göra. Vad elevernas resultat anbelangar är deras medelmåttighet en sanning med modifikation. Elever med naturvetenskaplig eller teknisk inriktning hamnade visserligen i mitten av de undersökta länderna i matematik. Men det var bara två länder som hade signifikant bättre resultat. Om de svenska eleverna var *under* genomsnittet kan diskuteras. De placerade sig förvisso något under mitten, alltså på den undre halvan, men poängmässigt var Sverige över genomsnittet. De fem procent bäst presterande eleverna hamnade också i mitten. I fysik hamnade emellertid de svenska eleverna i topp. Det gäller också de fem procent bäst presterande eleverna där samtliga övriga länder hade signifikant lägre resultat än Sverige. Av visst intresse är det nog också att när det gäller hela populationen, det vill säga elever i samtliga avgångsklasser, hamnade Sverige i topp både i matematik och naturvetenskapliga ämnen (Skolverket, 1998).⁸⁶ Här används alltså TIMSS-undersökningen för att visa att svenska elever är mediokra. I en artikel på DN Debatt hade Björklund (1998, 5 mars) ett par månader tidigare ogiltigförklarat samma undersökning och hävdade att det var en bluff att svenska elever var världsbäst.⁸⁷ Märkligt nog var han vid det tillfället medveten om att undersökningen gjordes med elever som läst enligt den tidigare läroplanen. ”Svensk gymnasieskola är i verkligheten inne i sin allvarligaste kris någonsin”, är huvudbudskapet. Den avgörande orsaken är Perssons gymnasiereform.

I en annan artikel ger Leijonborg och Björklund (1997) exempel på en rad brister i den svenska skolan. De hänvisar till ”tidigare undersökningar” och skriver till exempel att ungefär 20 procent av sextonåringarna inte kan ”läsa och förstå en relativt enkel text och har svårt att skriva sammanhängande meningar”. Äntligen, fortsätter de, ”finns det så mycket fakta om den bristande kvaliteten i svensk grundskola att det blir svårt för socialdemokratiska skolministrar att fortsätta hävda att allt är bra”. Kvaliteten beskrivs som för låg vilket sägs bero på ”en felaktig skolpolitik som under decennier nedvärderat bildning, kunskaper och lärarrollen”. Här konstrueras bilden av en närmast kunskapsfientlig socialdemokrati.

Det är dock inte bara politiker som tar tillfället i akt att ge progressivismen en känga. I en ledare i *Nya Dagen* skriver Carin Stenström (1999) att

⁸⁵ Den alarmistiska utsagan minner om den amerikanska rädsla för att bli ifråsprunget militärt och tekniskt som nådde sin kulmen 1957 när Sovjetunionen sände ut Sputnik. Det sågs som ett stort misslyckande för den amerikanska skolan (Varnum, 1986).

⁸⁶ I matematik nådde Nederländerna ett något bättre resultat än Sverige, men hade varken följt samtliga urvalsregler eller erhållit tillräckligt deltagande. Officiellt sett hade därför de svenska eleverna bäst resultat också på matematiktestet.

⁸⁷ Björklund får svar på tal av tre ledamöter i den nationella kommittén för TIMSS (Johansson, Riis och Wedman, 1998). De ser uttalandet om den svenska gymnasieskolans kris som en vantolkning av undersökningens resultat.

[d]en medvetna försvagningen av det svenska språket har sannolikt haft sin grund i en önskan att utplåna gränser, att inte betona nationella särarter och särdrag, att inte ge det egna arvet någon särställning. Men försvagningen av språket har lett till en försvagning av samhället, dess kraft och oberoende.

Den *medvetna* försvagningen är den som skolpolitiker och pedagoger utsatt språket för. Resonemanget påminner om kunskapsrörelsens idéer under slutet av 70-talet och framåt. De gick ut på att den progressiva inriktning som skolan tagit varit till förfång för bildning och kunskap. Skolan skulle i mycket större utsträckning ägna sig åt kultur- och färdighetsträning.

Skolpolitiker och fackpedagoger får utstå allmän spott och spe i flera upprörda artiklar. Svensklärarytbildaren Ulla Lundqvist (1998) skriver om "en akademisk disciplin som inte borde finnas" som "rekryterar sina forskare bland lärare som inte klarar undervisningen". Denna skolforskning sägs ha haft ett förödande inflytande på svensk skola. Att hennes blivande svensklärare inte kan stava och inte känner "skillnaden mellan 'antipati', 'empati' och 'sympati'" beror, skriver hon, på att "de är offer för problembaserat lärande, eller någon annan modefluga". Återigen åberopas eleverns eller studenters brister, men här är det fackpedagogerna som ses som roten till det onda. Liksom under 70-talet kom klagomål över bristerna från såväl konservativt som radikalt håll.⁸⁸ Gunnar Ohrlander (1995), som i *Aftonbladet* skrev under signaturen Doktor Gormander, utdelade besk kritik av det senare slaget, mot pedagoger och skolpolitiker: "Det handlar om en sammanslutning av människor, ingen vanlig konspiration utan en förening av byråkrater" som "framträder med romantiska anspråk och kniven bakom ryggen". Det var föreningen DAKS, med medlemmar som föreningens förste ordförande, "den gamle flummaren" Åke Isling, och Skolverkets dåvarande chef, Ulf P Lundgren, som ansågs ha ett osunt stort inflytande över den svenska skolan.⁸⁹ Ohrlander menar att "den nya klassen" byråkrater döljer för eleverna och samhället hur det går.⁹⁰ Så förklarar han att hälften av eleverna på S:t Eriks gymnasium bara till nöds nådde upp till årskurs sex i läsning och skrivning och vidare att "[d]et finns gymnasier där eleverna i läsning och skrivning ligger mellan årskurs tre och fem". Var de skrämmande siffrorna kommer ifrån redogör han inte för, men de kan ses som frukten av den byråkratiska konspirationens nycker. Den tar gestalt i Ohrlanders artikel. I en DN-artikel av Solweig Depken (1997), som titulerar sig adjunkt, lektor och fil lic, är den pedagogiska överheten ansiktslös. I raljerande ton förklarar hon hur "[o]synliga direktiv pådyvlades skolan uppifrån. Fakta, baskunskaper och vetenskapligt tänkande betraktades som kränkande gentemot moderna, kritiskt tänkande barn

⁸⁸ En del av den konservativa kritiken kom dock från liberalt håll (se ovan).

⁸⁹ DAKS är förkortning för *Föreningen för en demokratiserande och aktiverande skola*.

⁹⁰ Ett betydligt mer utvecklat resonemang, men med samma andemening, för Ohrlander (1996) i en artikel i *Ordfront Magazine* med den talande titeln "Sätt P för Lundgren".

och ungdomar”. Denna ”genmanipulerade generation”, skriver Depken, ”är ute i förvärvslivet – ofta tyvärr utan kunskaper i läsning, stavning, skrivning och matematik”. Detta är ett exempel där kritiken snarast är konservativ. Men oberoende av varifrån kritiken kommer är det träning på baskunskaper, ordning och reda samt tidigare betyg som anses vara den rätta kuren.

Skrivande studenter

De flesta artiklar som rör skrivande under decenniet behandlar ungdomsskolans skrivande. Jag har dock funnit ett tiotal artiklar där studenters skrivande är i fokus. Det finns en del enskilda artiklar som inte får svar och där studenters skrivande är en av flera diskussionspunkter. Studenters skrivande behandlas några gånger också som tema i flera artiklar i en och samma tidning.

Artikelsерier

I inledningen av decenniet berättade högskoleadjunkten och metodiklektorn Ingrid Larsson vid lärarutbildningen i Karlstad för *Expressen* om studenternas bristfälliga skrivfärdigheter och grammatikkunskaper (Svensson, 1990).⁹¹ Efter att ha undersökt de nyintagna studenterna på grundskollärlinjen kunde hon konstatera att många blivande lärare hade kunskapsluckor. Anledningen till studenternas dåliga stavning, trodde Larsson, var att studenterna ”aldrig fått lära sig rättstavning och grammatiska regler”. Det är alltså fenomenet på den lokala nivån som ses som problematiska. Det ges också exempel på vanliga ord som många av studenterna stavar fel. I artikeln kommer också avdelningschefen på universitets- och högskoleämbetet Ann-Marie Rydell till tals. Hon instämmer: ”Ja, det är ingen tvekan om att man under den perioden inte tog upp detta så mycket i svenskundervisningen”. Därom torde det vara svårt att uttala sig. Men när Riksdagens revisorer granskade gymnasieskolan i början av 90-talet framträdde en delvis annan bild (Carlsund, 1992). Flera av avnämarna, vars bedömning av nya studenters måluppfyllelse undersöktes, antydde att gymnasieskolan var en pluggskola som lärde eleverna ett mekaniskt beteende vilket innebar brister i kritiskt tänkande (50).⁹² Däremot var avnämarna eniga om att de nya studenternas skriftliga

⁹¹ Debatten var ingalunda ny. Efter Lindblads (1979) undersökning om klasslärarkandidaters basfärdigheter i svenska hördes liknande tongångar.

⁹² Här gäller det dock att vara försiktig. Det är avnämarnas *föreställningar* om elevers kunskaper och färdigheter som undersökts. Avnämrunderökningen kom emellertid att spela en ganska stor roll inför Lpf 94. I *Skola för bildning* (SOU 1992:94, 1992) ägnas ett särskilt avsnitt åt svenskämnet baserat på Riksdagens revisorers undersökning. Det pläderades för att svenskämnet behövde stärkas. Om detta berättas mer i kapitlet om Lpf 94 i avhandlingens nästa del.

framställningsförmåga hade allvarliga brister. Meningarna gick isär om huruvida skrivförmågan försämrats eller förbättrats men såväl högskoleföreträdare som arbetslivsrepresentanter var kritiska mot dagsläget. Kritiken riktades mot både globala och lokala nivåer i studenternas texter (46).⁹³

Artikeln följdes upp med en ledarartikel och ytterligare en artikel med samma tema. I ledarartikeln "Majistern kann inte stava" har retoriken skruvats upp ett snäpp: "Lärarkandidaterna kan inte stava" (Ej angiven författare, 4 april, 1990). Den ogarderade utsagan i bestämd form implicerar att det är ett allmänt förekommande fenomen. Men det är inte "de felstavande eleverna" som ska "ställas vid skampålen". I likhet med den ursprungliga artikeln och i paritet med resonemanget ovan är pedagogiska reformatörer och skolpolitiker, "företrädesvis socialdemokratiska", de skyldiga.⁹⁴ I artikeln skuldbeläggs också lärare, skolledare, föräldrar och andra i vuxengenerationen. De klumpas samman och ställs till svars:

De trodde på en form- och kravlös "fri" skola. I den blev det inte så viktigt med triviala ting som stavning och meningsbyggnad. Resultatet blev många årskullar som gått tolv år i skola utan att lära sig behandla modersmålet korrekt.

I artikeln "Skolministern vägrade göra stavningsprovet. 'Det blir bara skit'" får också metodiklektor Bengt Mohall på lärarhögskolan i Linköping komma till tals (H. Johansson, 1990). Enligt hans förmenande är läget katastrofalt och han hävdar också att "det blir sämre för varje år". Uttalandet kan ses som exempel på myten om tillfällighet som bland annat innebär att den påstådda krisen alltid antas vara av aldrig tidigare skådat slag. I artikeln konfronteras Göran Persson med det stavningsprov lärarkandidaterna fick genomföra. Hans uppfattning är att "tidigare läroplaner för grundskolan nedvärderade, eller glömde bort, basfärdigheterna". Karin Dahl (1999) är av rakt motsatt åsikt. Enligt hennes mening var såväl Lgr 1962 som Lgr 1969 färdighetsinriktade. Som Staffan Hellberg (2008, s. 32) visar är det ett påstående som kan problematiseras; han finner ett slags dialogicitet mellan ett färdighetsinriktat svenskämne och

⁹³ Det är anmärkningsvärt att skrivförmågan sågs som den kanske största bristen hos studenterna, men, återigen, det är föreställningar som undersöks. De kan i och för sig vara intressanta men något vidare belägg för försämring är de väl strängt taget inte. Det kan dock vara intressant att undersöka hur föreställningarna förändrats över tid. I den stora avnämningundersökningen från 1963 meddelades stora brister i självständigt arbete vad gäller bok- och bibliotekskunskap, särskilt i samband med författande av uppsats eller PM. Däremot uppfattades skrivförmågan vara hygglig, även om de flesta humanistiska universitetsämnen ansåg att studenterna hade smärre (och ibland påtagliga) skriftspråkliga brister (Dahllöf, 1963, s. 77). I början av 60-talet (1962) fanns det i och för sig endast drygt 44 000 studenter i Sverige jämfört med ungefär 209 000 trettio år senare (1992) (SCB, 1966, s. 305; 1995, s. 363).

⁹⁴ Att Leijonborg och Björklund (1999) är inne på samma linje har redan tagits upp. Efter ett förslag till ny lärarutbildning skriver de i DN att den skulle leda till ytterligare kvalitetssänkning: "Lärarna ska i framtiden bli ännu okunnigare". (Längre fram i artikeln skriver de att det är dags att sluta skylla problemen i skolan på lärarna.) Utgångspunkten är, liksom i artiklarna ovan, att lärarna har för dåliga ämneskunskaper. För artikelförfattarna är det 80-talets lärarutbildningsreform som ligger till grund för förfallet.

ett svenskämne präglat av viss progressivism, men färdigheterna glömdes knappast bort.⁹⁵ Det verkar också troligt att färdighetsinriktningen levde vidare i praktiken, inte minst efter ett par planeringsförslag från 1966 som gick ut på att en färdighet i taget skulle tränas (Dahl, 1999, s. 45f; Hellberg, 2008, s. 18). Persson hyser i artikeln ändå viss tillförsikt och menar att det redan märks förbättringar eftersom läroplanen, och inte minst svenskundervisningen, ”skärpts i omgångar sedan 1982”. Vad han tänker på är förmodligen det tillskott på två timmar som svenskämnet fick efter ett regeringsbeslut 1985 och som sedan ledde till att kursplanen reviderades 1988 (Dahl, 1999, s. 72). Jämfört med kursplanen från 1980 framträdde i revideringen färdighetsinriktningen tydligare (Hellberg, 2008, s. 24).

Bristande språklig grund

I flera artiklar finns utsagor om språkstudenters bristande språkliga grund. I en artikel i *Svenska Dagbladet* sägs att ”[u]niversiteten och högskolorna oroas över språkstudenters undermåliga kunskaper i svensk ordkunskap och grammatik” (Hagberg, 1996). Den bestämda formen antyder att det sker överallt. Återigen finns drag av myten om tillfällighet; språkkunskaperna sägs ”successivt försämrats jämfört med tidigare”. Om vi går tillbaka till avnämrandundersökningen från 1963 kan vi dock konstatera att särskilt företrädare för de språkvetenskapliga ämnena redan då bedömde att studenterna hade brister i svensk och allmän grammatik (Dahllöf, 1963, s. 65). När ”tidigare” var förtydligas inte. I artikeln hänvisas till ett översättningsprov vid den engelska institutionen i Lund där 80 procent av studenterna underkändes, ”trots att det var en omtentamen”. Vi får dock inte veta resultatet vid den ursprungliga tentamen och inte heller hur det historiskt sett ut. Bisatsen torde vara av viss vikt. Man kan nog tänka sig att det är ganska stor risk att de studenter som misslyckades vid första tentamenstillfället ska stöta på svårigheter även vid ett andra tillfälle, kanske särskilt när det gäller en tentamen som det knappast går att särskilt förbereda sig för. Det finns inslag av den mediepaniska diskursen: ”Mindre skönlitterär läsning till förmån för flitigt TV-tittande gör att talspråket breder ut sig i skriftspråket”. Diskursen återkommer i flera artiklar under decenniet. En annan anledning till att talspråket vinner terräng på skriftspråkets bekostnad påstås vara Postens kampanj ”Skriv som du talar” som ska ha haft förödande effekt. Men frågan är om det inte också är en allmän oro för högskolans utveckling som ligger till grund för förfalldiskursen. I slutet av artikeln diskuteras det nya bidragssystemet ”där universitet och högskolor ska slussa igenom allt fler studenter”. I 1993 års högskole- och universitetsreform förändrades resurstilldelningen och baserades därefter på antal studenter och prestationer ”och med olika prislappar för olika utbildningsområden” (K. Nilsson, 2015, s. 111). Ersättningsnivåerna

⁹⁵ Hellbergs beteckning är svenska som personlig växt.

(ersättningen för helårsstudenter och helårsprestationer) var för humaniora, teologi, juridik och samhällsvetenskap avsevärt lägre än för övriga utbildningsområden (SOU 2005:48, 2005, s. 53), något som naturligtvis kan bidra till viss oro. I enlighet med skrivkrisgenren finns också ett flertal autentiska exempel på felaktiga översättningar och språkliga grodor. Det är alltså enskilda fall som får stå modell för hur studenterna skriver: "Uttrycket 'hotad av kvävning' översattes av en student vid den franska institutionen vid Lunds universitet till 'hotad från att kvävas'".

Helsingborgs Dagblad reagerade på artikeln och tog kontakt med flera av dem som uttalade sig i SD:s artikel och ytterligare några högskoleföreträdare (Ej angiven författare, 1996, 15 mars). Artikeln inleds med följande proposition: "Många studenter kan inte sitt modersmål". Det hävdas vidare att grammatiken är "okänd materia" för många studenter. En universitetslektor säger att "[d]e har inget bra skriftspråk" och tycker att det verkar som om de inte tränar skrivning och översättning tillräckligt i skolan. Trots denna typ av generaliseringar är ändå artikeln något mer nyanserad än den i *Svenska Dagbladet*. Det finns studenter med mer förkunskaper än vad som krävs, hävdar docent Lars-Håkan Svensson, men däremot har spridningen ökat och "en stor grupp befinner sig långt nere på skalan". En del av förklaringen torde vara att det skedde en kraftig expansion av högskolan under början av 90-talet. På höstterminen 1990 var antalet registrerade studenter drygt 173 000 (SCB, 1993, s. 361). När artikeln skrevs hade antalet ökat dramatiskt till över 285 000 registrerade studenter (SCB, 1998, s. 376).

Ett par år senare tas stafettpippen upp av Margareth Wijk (1998) från Lunds universitets franskinstitution. Retoriken känns igen. Hon menar att den fasta språkliga grund som krävs för att kunna utveckla språket och därmed utvecklas som människa håller på att "urholkas på ett oroväckande sätt", ett uttalande som kan ses som exempel på myten om tillfällighet och som också ger uttryck för den undergångsstämning som inte sällan förekommer i skrivkrisgenren. I sedvanlig ordning får läsaren sig till livs ett antal förmodat autentiska språkliga misstag, till exempel "interlektuellt" och "artickelförfattaren".⁹⁶ Att det är ytfenomen som exemplifieras följer också den typiska skrivkrisgenren. Det finns också inslag av den mediepaniska diskursen. Böcker sägs inte längre vara självklara hjälpmedel för barnets språkutveckling utan teve har tagit över. "Bilderna liksom orden fladdrar snabbt förbi, alltför snabbt för att man riktigt ska kunna uppfatta dem". Skolan har misslyckats. Gymnasisterna som kommer till universitetet för att läsa moderna språk eller lingvistik är inte tillräckligt förberedda och har "bristande kunskaper i det egna modersmålet och i grundläggande grammatisk terminologi". I likhet med ovan redovisade artiklar finns också en oro över att det är så många blivande lärare som har "undermåliga kunskaper".

⁹⁶ Stavfelen är hämtade ur ett projekt genomfört av Inger Enkvist med syftet att undersöka vilka svenskkunskaper spanskstuderande hade.

Om blivande lärares bristande kunskaper oroar sig också litteraturvetaren Tomas Forser (1995) och arkitekturhistorieforskaren Thomas Hall (1994). Till skillnad från ovanstående tämligen ensidiga kritik problematiserar de båda rådande situation, men utan att helt falla in i den alarmistiska retoriken. Forser inleder visserligen med att hävda att svensklärarstudenterna när de kommer som recentiorer har ”på det hela taget obefintliga” terminologiska kunskaper och epokmedvetande. Hall skriver att många studenter har svårt att skriva ”acceptabla uppsatser”. Men sedan försöker de vidga perspektivet. Hall oroar sig över vad det nya anslagssystemet där högskolan får betalt efter prestation ska få för konsekvenser. Det finns, skriver han, en konflikt mellan krav på snabb genomströmning och hög kvalitet. Forser menar å sin sida att grund- och gymnasieskolan inte har förmått göra det de bort göra eftersom resurser saknats. Resultatet är devalverade kunskaper. Forser är kritisk mot de utbildningsbyråkrater som i slutet på 60-talet ämnade reformera akademien och bland annat lanserade den utvecklingsteknologi som monterade ned bildningen och i stället skapade ett slags administrativ kompetens genom honnörsord som pedagogik och didaktik. I en historisk exposé över skol- och högskolepolitiken under efterkrigstiden kan han konstatera att de olika skolreformerna haft samhällsnytta som gemensamt syfte. I en sådan strukturering råkar litteraturvetenskapen i kläm och svenskämnet hamnar i kris: ”Svenskämnet är inte längre ett bildningsämne men det är inte heller ett ämne med självklar nyttoinriktning”. Efter 60-talets reformer bildas blockämnet svenska, en skrånplåda för blivande svensklärare. Det är den generation lärares elever som antrår högskolan på 90-talet och som Forser menar saknar kunskaper.⁹⁷ Hall är också kritisk mot den väg utvecklingen tagit. De stora studerandetalen innebär, skriver han, ”ytterligare ett steg mot anonyma utbildningsfabriker”. Forser anser att anledningen till att undervisningen ändå hjälpligt fungerar är att ”eleverna är nyfikna, kreativa, intresserade och verbala”. Han vill alltså inte, till skillnad från många andra debattörer, tala nedsättande om studenterna. Forser berättar också om den grundläggande omställning universitetsämnet litteraturvetenskap genomgick under 70- och 80-talen. En stark teoretisering innebar att ämnets fält vidgades väsentligt. Kanske kan Forsers frustration åtminstone delvis läsas som en reaktion på svårigheten med att undervisa i ett ämne som möjligen vitaliserats men också blivit alltmer komplext.⁹⁸ De två debattörerna är överens om att det finns problem, men såväl orsaken som lösningen är politisk. För dem handlar det inte i första hand om att skolan misslyckats med att förmedla basfärdigheter.

⁹⁷ Förklaringen torde dock halta något. I förra kapitlet framkom att liknande kritik av de blivande svensklärarna framfördes redan under 70-talet.

⁹⁸ Vitaliseringen skulle i så fall bestå i att de nya teorierna, exempelvis om litteraturreception, fått en plats i det tidigare så litteraturhistoriskt präglade ämnet.

Allarddebatterna

Just basfärdigheterna är i centrum när läsforskaren och specialläraren Birgita Allards undersökningar kommer på tal.⁹⁹ I ungefär ett tjugotal dags- och kvällspressartiklar används hennes studier. Det hettar till två gånger under undersökningsperioden. Den första gången är 1996 då ett antal artiklar behandlar en undersökning av blivande gymnasisters studieresultat hon startade ett par år tidigare inför gymnasiereformen. Den andra gången är 1999 då hon på uppdrag av Stockholms kommunstyrelse, efter ett tips av Jan Björklund, hade genomfört en undersökning av nya gymnasister. Debatterna är intressanta inte bara som ytterligare exempel på den förfallsdiskurs som tidigare diskuterats utan också som illustration av medietexters intertextualitet, och, kanske speciellt, av rekontextualisering, det vill säga vad som sker när yttringar färdas över genregränserna. Materialet är av intresse också ur en annan synpunkt. Båda debatterna, men särskilt den första, leder till ett rätt hett åsiktsutbyte.

Det bör nämnas att Allards, och särskilt maken Bo Sundblads, syfte nog är något mer än att endast väcka alarm. Allard (1996a) skriver att skolan faktiskt ska vara till för eleverna vars demokratiska rättighet det är att få kunskap. Sundblad (1996a) påpekar att skolan, genom till exempel det relativa betygssystemet, sopat problemet med elever som inte lärt sig grunderna under mattan. Också han menar att det är en demokratisk rättighet att bli litterat.¹⁰⁰ Att i stort sett alla elever ska komma in på gymnasiet ser han som en logisk följd av samhällsutvecklingen men skolan har misslyckats med att ge dem förutsättningar att lyckas. Misslyckandet beror emellertid inte på lärarna, utan på systemen (Sundblad, 1996b). Det större syftet verkar vara att diskutera skolans roll i ett segregerat samhälle. Men vad som är problematiskt är att ändamålen tycks helga medlen. Sundblad frågar sig till exempel vad den elev som kommer in på gymnasiet med en etta eller tvåa i svenska, engelska eller matte kan: ”Jo, få om ens några kan läsa *Metro* och räkna ut trettio procents rabatt” (Sundblad, 1996a). I seminariet ”Segregationen i skolan” som 1996 anordnades i Ordfronts regi upprepade Sundblad uppgiften. Men frågan är hur han kan veta det. Det är åtminstone inte en slutledning som följer av den undersökning som Allard och han genomfört av elevers betyg.¹⁰¹

⁹⁹ Ibland hänvisas också till Allards make, Bo Sundblad, också han läsforskare. De har arbetat en hel del tillsammans och skrivit ett antal böcker ihop, bland annat en om läsutveckling som fått stor spridning (Sundblad, Dominković, & Allard, 1981).

¹⁰⁰ Han hänvisar till den brasilianske radikale pedagogen Freires teori om analfabeter som nedsänkta i sin verklighet hölls kvar i misären eftersom de inte hade förmågan att tänka sig ett annat liv.

¹⁰¹ Senare skriver Sundblad (1996b) att *Metro*exemplens syfte var att diskutera huruvida det ska vara en medborgerlig rättighet att klara av att läsa *Metro*, vars abstraktionsnivå beskrivs som betydligt högre än i kvällstidningarna, när man slutar nionde klass. Men det var knappast så det framställdes i debatten.

Segregationen i skolan

Undersökningen redovisas i en artikel av Birgita Allard i *Ordfront Magasin* (1996a). Tagen för sig är texten närmast återhållsam. Det finns förvisso några värdeladdade formuleringar; skolans problem sägs kräva ”drastiska lösningar” och resultaten av undersökningen beskrivs som ”skrämmande”. Allard beskriver annars sakligt hur hon genomfört undersökningen. Vissa delar av undersökningsresultaten återges. Hon konstaterar att kunskapsstandarden är för låg och oroar sig över betygsinflation som följd. Så resonerar hon om vad som kommer att krävas av gymnasieskolan som ska ta emot eleverna och hur arbetet ska kunna organiseras.

Undersökningen är dock tveksam. Allard inleder med att berätta att den genomförts när hon arbetade som speciallärare i svenska för att hon ville veta vilka insatser som skulle krävas av henne. I det nya gymnasiet skulle det nämligen krävas godkända betyg från grundskolan. Efter den preliminära antagningen gick hon därför igenom datalistor där eleverna ordnats efter program och räknade samman elever med ettor och tvåor i svenska. Också engelska och matematik räknades men då tog hon också med elever med trea i allmän kurs, ”eftersom 3 i allmän kurs innebär att man inte har tillräckliga kunskaper”. Att Allard anser sig kunna göra den bedömningen får väl tillskrivas hennes erfarenhet som speciallärare. Men den subjektiva uppskattningen – som får stor inverkan på resultaten – gör undersökningen vetenskapligt betänkelig, minst sagt. Baserat på betygsstatistiken ansågs 32 procent av cirka 300 elever behöva specialundervisning i svenska, 41 procent i engelska och 47 procent i matte. Två år i rad fick sedan de nyantagna skriva uppsats. Resultaten blev ännu mer nedslående. Allard skriver att ”[s]ammanlagt 65% av uppsatserna visade avsaknad av både skriv- och läserfarenhet”. I en grafiskt förstärkt ruta finns fler siffror. 1994 låg 16 procent av eleverna på lågstadienivå och 49 procent på mellanstadienivå vad gäller skrivning. Sammantaget hade 65 procent av eleverna misslyckats att nå godkänt. Året därpå var det ännu sämre bestämt. 18 procent av eleverna låg på lågstadienivå, 67 procent på mellanstadienivå och 85 procent alltså under godkänd nivå. Hur kriterierna för de olika nivåerna fastslagits får dock läsaren inte reda på, inte heller vilken typ av text det är eleverna skrivit.

I en artikel i *Lärarnas tidning* ger Allard (1996b) emellertid exempel på lågstadieskrivande: ”enkla huvud- och bisatser som anger ett händelseförlopp utan utsmyckningar och där den röda tråden i berättelsen då och då försvinner”.¹⁰² Det verkar alltså vara en fiktiv text eleverna skrivit och som bildat underlag för Allards långtgående slutsatser. I artikeln redovisar hon också en undersökning av betygsstatistik i svenska, engelska och matematik för övriga Stockholmsgymnasier. Ingen av skolorna bedöms vara godkänd.

¹⁰² Kriterierna för lågstadieskrivande är ytterst tveksamma. Tänk Hemingway och modernistiskt präglad prosa.

Han ska bygga landet. Men hur?

Tre av fyra blivande elektriker på S:t Eriks gymnasium kan inte läsa ordentligt.

Hur gör de med en installationsanvisning?

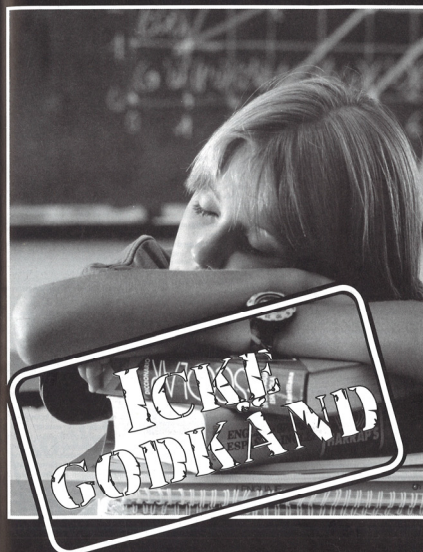
Bara en av tio framtida butiksanställda på Östra Real blir godkänd i matte.

Hur gör de när de ska kollräkna kassan?

Och vad gör skolan med våra barn?

De här skrämmande siffrorna redovisar Birgita Allard efter en djupdykning i betygsstatistiken i Stockholm.

Hur är det på din skola?



Publicerad med tillstånd från *Ordfront magasin*.

Viktigt för textens reception är även dess inramning. Paratexterna spelar stor roll för hur en text tas emot (Genette, 1997). Dramatiska paratexter är ett återkommande drag i artiklar av skrivkriskaraktär. Allards text föregås av ett helt svart uppslag med vit text på vänstersidan och ett infällt foto på högersidan. Titeln sträcker sig över hela uppslaget: "Han ska bygga landet. Men hur?". Vänstersidan består av fyra storstycken med följande alarmistiska budskap:

Tre av fyra blivande elektriker på S:t Eriks gymnasium kan inte läsa ordentligt. Hur gör de med en installationsanvisning?

Bara en av tio framtida butiksanställda på Östra Real blir godkänd i matte. Hur gör de när de ska kontrollräkna kassan?

Och vad gör skolan med våra barn?

De här skrämmande siffrorna redovisar Birgita Allard efter en djupdykning i betygsstatistiken i Stockholm. Hur är det på din skola?

Fotot på högersidan föreställer en sovande rågblond elev som tryggt vilar huvudet på en bädd av lexika och kollegieblock.¹⁰³ Över bilden finns en fiktiv stämpel: ”Icke godkänd”. I bakgrunden, utanför fokus, anas en griffeltavla med något slags tabell ritad med vit krita. På följande uppslag finns Allards text på högersidan. Siffrorna har ställts upp i tabeller som insprängts i texten och framträder grafiskt genom kontrasterande färg och storleken och tjockleken på bokstäverna. Till höger finns en faktaruta där den nya reformen förklaras. Det finns också en bild som föreställer två elever i ett i övrigt tomt klassrum. Den ena eleven sitter djupt försunken i skolarbetet. Den andra har en bok framför sig och en strut – dumstrut? – på huvudet. På högersidan återkommer stämpeln från föregående uppslag. Under stämpeln ”Icke godkänd” listas alla Stockholms gymnasieskolor som inte anses vara godkända.¹⁰⁴ Vid varje skola tas ett specifikt problem upp: ”**S:t Görans gymnasium:** Bara två procent är godkända i matte på Barn- och fritidsprogrammet” (fet stil i original).¹⁰⁵ Efter en stämpel med texten ”Godkänd” står det ”I-n-g-e-n!” i stor svart text. Det finns också en tabell med siffror på hur elever på ett antal utbildningsprogram presterar. Rubriken på sidan är: ”Så här dåliga är Stockholms skolor”.

Text och paratexter sammantagna ger bilden av att svensk skola är ett enda stort misslyckande. Utöver problemen med de rätt godtyckliga nivåerna i uppsatsprovet finns uppenbara bekymmer med undersökningen av betygsstatistik. Det mest uppenbara är väl att den knappast kan utgöra empirisk grund för påståenden om att skolorna inte är godkända.¹⁰⁶ Det är också vanskligt att jämföra relativa betyg med absoluta, något som också lyftes av Ulf P Lundgren (1996) i en artikel i *Lärarnas tidning* där genomslaget för den typen av undersökningar Allard och Sundblad genomfört kritiserades. Lundgren hänvisar i stället till ett par internationella undersökningar där Sveriges resultat var goda. Han skriver att Allards undersökningar gett upphov till ett antal påståenden om skolan, ett slags ”samhällets myter, som rätten i pizzerian”. Allards (1996b) svar är att Lundgren sprider en förträfflighetsmyt och hon försvarar sin undersökning med att hon gjort den i sin funktion som *speciallärare*. Det ska alltså inte ses som forskning. I Ordfrontartikeln framstår resultaten dock som sanningen om elevernas bristande färdigheter.

¹⁰³ Den blonda eleven kan sägas illustrera att problemet är allmänt utspritt och inte något förortsbekymmer. Det är medelklassens barn som misslyckas, de som sedermera ska bygga landet.

¹⁰⁴ Allards kriterier för att en skola ska anses vara godkänd är att minst 95 procent av eleverna i ett utbildningsprogram har ”tillräckliga kunskaper” i svenska, engelska och matematik, det vill säga inte ha haft etta eller tvåa i svenska och etta, tvåa eller trea i allmän kurs i engelska och matte.

¹⁰⁵ Av de 20 smakprov på dåliga resultat som valts ut rör 17 matematik. På Blackebergs gymnasium sägs en tredjedel av eleverna vara underkända i matte. Men det skulle alltså kunna vara så att den tredjedelen fått trea i den allmänna kursen. Den godtyckliga godkäntränsen är besvärlig.

¹⁰⁶ Det är dessutom besynnerligt att stämpla gymnasieskolorna på grundval av betyg eleverna fått i grundskolan.

Fejden i *Lärarnas tidning* tas upp i ett par artiklar i *Göteborgs-Posten* (Ekstrand, 1996, 1 september, 2 september). Lundgren utvecklar kritiken mot Allards undersökning. Genom hennes metod blir slutsatsen, enligt Lundgrens mening, att eleverna, ologiskt nog, ”inte kan det som står i den kursplan som ännu inte är införd”. Han spekulerar också i Allards och Sundblads egentliga syfte och menar att man kan misstänka att de sysslar med marknadsföring av sina kurser i lästräning. Dagen efter spår pedagogikdocenten Tomas Kroksmark på kritiken av undersökningarna och hävdar att ”det finns mängder av charlataner och dilettanter” i skolsektorn. Också han gissar att Allard och Sundblad vill få lärarna att tro att en stor del av gymnasieungdomarna inte kan läsa eftersom de är ute efter att sälja kurser.¹⁰⁷ Sundblad, som också får komma till tals i artikeln, säger att beskyllningen är närmast skrattretande, men medger att det empiriska underlaget för deras resultat är begränsat. Trots det lever resultatet kvar och används som bevis för den svenska skolans misslyckande. I en artikel i *Helsingborgs Dagblad* skriven av folkpartisten Percy Nessling (1997) refereras till *läsforskarna* Sundblads och Allards undersökning som ”visade att färre än hälften av 16-åringarna uppfyllde målen för läsning och skrivning efter grundskolans slut”. Här är det tydligt att det är som läsforskare de blir auktoriteter. Men även om man bortser från undersökningens tvivelaktiga design stämmer inte påståendet. I Allards skola var det en tredjedel som hade ett eller tvåor i svenska (vilket väl är det som artikelförfattaren syftar på med ”läsning och skrivning”). På en del yrkesprogram i vissa Stockholmsgymnasier var det dock färre än hälften som nådde Allards godkända nivå. Trosvisst fortsätter författaren att blint lita på undersökningen: ”Så många som var femte 16-åring skrev som en genomsnittlig lågstadielev”.¹⁰⁸ Den empiriskt sett mycket tveksamma undersökningen har således blivit ett slags sanning om elevers läsning och skrivning.

Skrota flumskolan!

En av dem som flitigt tar Allards och Sundblads undersökningsresultat i bruk är Jan Björklund. De passar nämligen ypperligt för att föra fram bilden av en totalt misslyckad socialdemokratisk skolpolitik. I artikeln ”Dags att skrota flumskolan” (1996) inleder han med att hänvisa till de artiklar som tidigare redovisats där universiteten

¹⁰⁷ Denna beskyllning kan nästan ses som en form av konspirationsteori. Det är väl också något av en ödets ironi att Kroksmark många år senare skulle fällas för vetenskaplig oredlighet.

¹⁰⁸ Allards resultat var 16 procent år 1994 och 18 procent 1995. För att ytterligare understryka bilden av att Sveriges resultat tagit en olycklig vändning hänvisas till en TIMSS-studie från 1995 där svenska grundskoleelever låg ”långt ner på listan över undersökta länder” i algebra och geometri. Det stämmer visserligen, men faktum är att såväl nationella som internationella studier visar att kunskaperna i matematik ökade från 70-talet till mitten av 90-talet (Skolverket, 2013). Att välja delar av resultatet ger inte hela bilden.

slår larm om blivande grundskollärares kunskaper i svenska.¹⁰⁹ Sedan använder han *läsforskaren* Sundblads Metroexempel men nu heter det att ”var fjärde 16-årig gymnasist inte [har] tillräckligt god läsförståelse för att tillgodogöra sig den lättlästa tidningen Metro”.¹¹⁰ I nästa stycke förkunnas att larmrapporterna om kunskapsbrister i den svenska grundskolan ”duggar tätt” och ”[e]n annan läsforskare, Birgitta [sic!] Allard”, ges som exempel.¹¹¹ Men Björklund har fått hennes undersökning lite grann om bakfoten. Han skriver att hon 1995 låtit ”flera hundra genomsnittliga elever på teoretiska gymnasielinjer skriva var sin uppsats”. Det stämmer inte riktigt. Faktum är att det var 318 elever från *en* gymnasieskola som testades (Sundblad, 1996a). Så här skriver Allard (1996a, min kursiv): ”Inför läsåret 1995 lät vi också *alla* elever skriva en uppsats”. Det var inte bara genomsnittliga elever på teoretiska linjer det rörde sig om utan skolans samtliga förstaårselever. Resultatet, skriver Björklund med en manifest intertextuell hänvisning till Allards text i *Ordfront Magasin*, ”är skrämmande”. Sedan sker något av en förskjutning. I följande två meningar ändras tempus till presens. Med tanke på att Allards undersökning genomfördes ett par år tidigare blir effekten att utsagorna generaliseras; de blir giltiga i skrivandets och läsandets nu: ”Två av tre elever på gymnasiet uppfyller endast mellanstadiet krav i förmåga att använda sig av svenska språket. Var femte elev hanterar sitt modersmål som en åttaåring på lågstadiet”. Så konstrueras en vrångbild av skriftfärdigheten hos gymnasister på teoretiska linjer.

Den bristfälliga undersökningen och vantolkningen av den bildar underlag för en diskussion om orsaken till misslyckandet. Som förklaring till missförhållandena ges läroplanen från 1969 (Lgr 69) som tillskrivs Olof Palme. Ur Björklunds perspektiv var den kunskapsskolans dödsstöt: ”Nu kom jämlikhetsmålet att överordnas kunskapen”. Återigen är det socialdemokratisk skolpolitik som förklaras vara orsaken till krisen. Efter en rad förslag på åtgärder – till exempel ökad undervisningstid, fler svensk-timmar, mer träning på läsning och skrivning, individualisering, datorisering och ökad lärarstatus – pläderar Björklund för att ”den socialdemokratiska flumskolan” bör överges.¹¹² Att det är just Lgr 69 och inte Lgr 62, den första läroplanen för grundsko-

¹⁰⁹ Det var förvisso inte endast grundskolläroverens studenters kunskaper som togs upp i artiklarna, men det finns många retoriska poänger att vinna på att referera till brister hos dem som ska utbilda landets unga.

¹¹⁰ Sundblad skulle dock knappast betrakta *Metro* som lättillgänglig: ”Underskatta dock inte den kravnivå som Metro ställer [...] Vidare kräver de korta notiserna en hög grad av allmänbildning, ja kanske till och med bildning” (Sundblad, 1996b).

¹¹¹ Återigen är epitetet på Sundblad och Allard *läsforskare*, även om det alltså, enligt Allards egen utsaga, inte är som läsforskare de bedrivit undersökningen som åsyftas. Det nämns för övrigt inte att Metroexemplet har sin upprinnelse i resultaten från Allards undersökning.

¹¹² Det är alltså basfärdigheterna som ska tränas i svenskämnet, men inte bara. Björklund drar också in läroplanen för läsning av svenska klassiker. Läsningen ska utveckla elevernas skriftspråk men också föra det svenska kulturarvet vidare. Det är en traditionalistisk syn på svenskämnet som främst kommer i dagen. Det finns drag av såväl essentialism som perennialism. Individualiseringen kan knappast ses som ett progressivt inslag eftersom syftet inte är att eleverna ska förverkliga sig själva. Datoriseringen avviker möjligen från traditionalismen men datorer beskrivs snarast som hjälpmedel för färdighetsträningen.

lan, som angrips har nog flera orsaker. En är förmodligen att det ger tillfälle att ge Palme en känga. En annan förklaring torde vara att grundskolan, som Richardson skriver, blev en "enhetsskola i ordets nära nog fulla bemärkelse", först i och med Lgr 69. Tidigare hade eleverna på högstadiet kunnat välja inriktning. Men linjevalet var komplicerat och elevernas önskemål koncentrerades till de teoretiska linjerna i den sista årskursen. Därför beslutade riksdagen 1968 att läroplanen skulle revideras. Linjeindelningen i den sista årskursen upphörde helt och tillvalsmöjligheterna begränsades (Richardson, 1994, s. 66f). Det är en utveckling Björklund alltså verkar vända sig emot eftersom den skola som skapades varken tillfredsställde "de snabba eleverna" som inte fick stimulans eller "de svaga eleverna" som sackade efter. Liknande kritik riktar han i flera artiklar mot gymnasiereformen.

En sämre hälft

Några år efter Ordfrontartikeln röner en annan undersökning stort intresse. På Björklunds initiativ lät Stockholms kommunstyrelse Allard (1999) genomföra en skrivundersökning bland avgångseleverna i årskurs nio. Resultaten jämfördes med samma elevers resultat på de nationella proven och elevernas slutbetyg i svenska. 776 elever, vilket motsvarade strax under 14 procent av Stockholms stads niondeklassare det året (knappt 8 promille av Sveriges nior), deltog i undersökningen med uppsatser om valfritt ämne. Undersökningen genomfördes i slutet av vårterminen, något vissa lärare reagerade på med bestörtning och irritation eftersom eleverna redan var provtrötta efter det nationella provet. Allard menar ändå att det nog inte påverkat elevernas skrivande mer än på en skola där eleverna "medvetet skrev larvigheter" (Allard, 1999, s. 2). Den skolan togs inte med i materialet. Jämfört med undersökningen som gav underlag till Ordfrontartikeln är denna studie betydligt mer rigorös. Studien är till övervägande del kvantitativ. Den bygger på det skrivutvecklingsschema Allard och Bo Sundblad arbetat fram, vilket omfattar tre dimensioner: stavning, övriga konventioner och språkbehandling. De tre dimensionerna bedöms i kvalitativa steg med på förhand bestämda nivåer. Antalet normavvikelse räknas i de två första dimensionerna. De som har fler än fyra stafvel i sina texter bedöms vara underkända. 52 procent av eleverna misslyckades härvidlag. Övriga konventioner är till exempel punkt och andra skiljetecken, stor bokstav och dialogmarkering. Elever som missbrukar dessa konventioner mer än tre gånger bedöms vara underkända. 48 procent av eleverna lyckades inte uppfylla kraven för godkänt. Noteras kan att en författare som Stig Claesson, som i sina böcker ofta väljer att inte markera dialog, skulle misslyckas att uppnå ett godkänt resultat. Bedömningsverktyget är alltså trubbigt. Den tredje dimensionen, språkbehandling, rör graden av skriftspråkighet, "hur den språkliga framställningen bär sitt innehåll, både som helhet och i sina delar". I de två första dimensionerna räknas förekomster av ett eller annat, men i den tredje dimensionen är det Allards och en medbedömares subjektiva bedömningar som avgör i vilken av sex olika nivåer texten ska placeras. Resultatet visar att 48 procent av eleverna "är långt ifrån en skriftlig innehållsbehandling". Ytterligare 13 procent "har ännu längre väg att gå" (16). Allard

diskuterar var gränsen för godkänt ska sättas och funderar på om krav på god skriftspråkighet, något som tar lång tid att erövra, ska ställas först efter att eleverna gått igenom gymnasiets skrivundervisning.

Allard och Björklund presenterade undersökningen i Stockholms stadshus den 9 november 1999. Samma dag publicerades, passande nog, en artikel av Björklund (1999) på DN Debatt där han berättar om undersökningen. Resultaten beskrivs som "alarmerande". Han skriver att "13 procent av eleverna uppnår helt otillräckliga resultat i det svenska skriftspråket" och jämför sedan resultaten med det nationella provet i svenska där 8 procent underkändes och elevernas slutbetyg där 4 procent underkändes. Slutsatsen är att "[d]et pågår i det tysta en gigantisk kravsänkning i det svenska skolväsendet". Låt oss vila något i den slutsatsen. Baserat på en icke-slumpmässig undersökning av 8 promille av svenska niondeklassare tror han sig veta att det skett en "gigantisk kravsänkning" i Sverige. Det är möjligt att det stämmer, men den ogarderade alarmistiska utsagan har dåligt vetenskapligt stöd. Kausaliteten kan också ifrågasättas. Att färre, 8 procent, misslyckades på det nationella provet kan bero på att eleverna fått arbeta med ett texthäfte i förväg och därmed bättre förberetts inför skrivandet. Anledningen till att endast 4 procent underkändes i svenska kan vara att svenskämnet innehåller mycket mer än vad ett uppsatsprov testar.¹¹³ Av Björklunds slutsats följer ett antal åtgärder. Han anser bland annat att de nationella proven behöver ges redan i tredje klass men i väntan på att det ska ske vill han införa ett Stockholmsprov som mäter baskunskaperna i läsning och skrivning. Han vill också att elever som inte når upp till kraven ska erbjudas ett kompletterande basår efter årskurs tre. Att låta eleverna gå om, skriver han, är att förhindra att de fastnar i skolans "snällfälla" (Björklund, 1999). Det kompletterande året ska användas till att "gnugga in" baskunskaperna (Jällhage, 1999, 10 november).¹¹⁴ Just den typen av bot diskuterar Allard i en essä som finns med som bilaga i rapporten. Hon skriver fram ett svenskämne där "[d]agens mekaniska färdighetsträning är utesluten" och ondgör sig över läromedelsstyrningen med abstrakta, informationstäta, kortfattade texter (Allard, 1999, s. 94).

Nyheten fick visst genomslag. Dagen efter togs undersökningen upp i en ledare (Ej angiven författare, 1999, 10 november) och i en nyhetsartikel (Jällhage, 1999, 10 november) i *Dagens Nyheter*. Något senare togs den också upp i *Expressen* och *Svenska Dagbladet*. Men redan tidigare under året hade såväl en del av resultaten som autentiska elevtexter från undersökningen nått allmänhetens ljus och tagits upp i såväl *P1 Morgon* som *Rapport Morgon* (Fredander, 1999). I *Dagens Nyheter* berättas om en mindre delrapport där två av 54 elever i två klasser på yrkesprogrammet blev god-

¹¹³ Det kunde ju hävdas att det vore rimligt om de 13 procent som bedömdes ha otillräckliga skrivfärdigheter skulle underkännas. Men kriterierna för vad som är tillräckliga färdigheter är satta av Allard; det är inte säkert att de motsvarar betyget G.

¹¹⁴ Synen på skrivande som kommer till uttryck är att det är en färdighet som en gång för alla kan nås in, snarare än något som behöver utvecklas och underhållas.

kända ”enligt hennes kriterier” (Jällhage, 1999, 13 januari). Kriterierna har Allard alltså själv utarbetat. När hon undersökte de nationella proven i nian på en skola i Stockholms län nådde bara fyra i varje klass godkänt enligt kriterierna.

Först ut att diskutera resultaten var Ohrlander (1999) som i *Aftonbladet* skrev om en ”svenskundervisning på dekis”. Tillsammans med texten finns två elevuppsatser från Allards undersökning. Den första texten är synnerligen kort och innehåller ett stort antal stavfel. Innehållet är rätt torftigt. Ett par funderingar anmäler sig. Antingen brister elevens förmåga att använda sin fantasi eller också har eleven inte velat ställa upp på *skolskrivspelet* (Parmenius Swärd, 2008). Kanske har eleven någon form av läs- och skrivsvårigheter. Eleverna har fått i uppgift att på tid skriva fiktivt om vad som helst. Det torde kunna få den mest flyhänta skribent att resignera. Den andra texten verkar vara skriven av en elev som håller på att lära sig svenska. I texten finns förutom de många stavfelen också ett antal meningsbyggnadsfel. Enligt Allard är det inte de värsta exemplen. Ohrlander skriver att båda eleverna fått godkänt på högstadiet. ”[D]et får man alltså om man skriver uppsatser som den här”, skriver han. Det är ett märkligt yttrande. Vi vet inte om pojken som skrev den första texten skrivit mer utförligt i högstadiet och snällt deltagit i skolskrivspelet. Vad gäller den andra eleven vet vi inget om kontexten, men Ohrlander tror sig veta att ”[s]kolan producerar illitterata elever och på gymnasiets yrkesprogram är det 80-90 procent som skriver på låg- och mellanstadienivå”. Undergångsstämningen går att ta på: ”Det svenska språket håller på att rasa samman i den skola som nu startat sin vårtermin. Ansvariga myndigheter döljer detta faktum så som man döljer en skamlig sjukdom”. Det dåliga språket är en farsot som den byråkratiska konspirationen gör allt i sin makt för att skyla över.

Troget skrivkrisgenren ges exempel på stavfel i en artikel i *Dagens Nyheter* (Jällhage, 1999, 13 januari). Det är samma fel som kan hittas i de uppsatser Ohrlander refererar till. Allard får i artikeln chansen att kommentera resultaten. Hon ger några råd till makthavarna: tydliga kravnivåer, lärare som vågar underkänna, fler tester och ett extra gymnasieförberedande år för svaga elever. Tipsen är påfallande lika de förslag som Björklund (1999) några månader senare, när undersökningen väl är klar, lyfter i en debattartikel i *Dagens Nyheter*.

En något mer nyanserad diskussion om undersökningen förs i en artikel i *Svenska Dagbladet* (Arnborg, 1999). Här får flera experter uttala sig. Diskussionen förs utifrån Allards resultat, vilka inte får någon kritisk granskning. Också i denna artikel får Allard komma till tals. Hon säger att elever behöver läsa och skriva mer, som i den gamla skolan. Problemet då var att texterna inte diskuterades. ”Med grundskolan kom den värdande aspekten in i skolan. Skolan blev överlastad med mer och mer fosterande. Minns fluorsköljningarna, påminner hon”. Detta kan ses som en kritik mot skolans progressiva inriktning under 60-talet. Skolan ställer inte tillräckliga krav.

Alla ställer dock inte upp på krisretoriken. Birgitta Fredander (1999), ansvarig för de nationella proven, skriver att massmedierna okritiskt gett en bild av elevers förmågor. Vidare påpekar hon att påståenden som utgår från studier i en skola men som sägs vara giltiga för hela landet inte är välgrundade. Hon hänvisar till en rapport av Skolverket som bygger på resultat på det nationella provet från 34 kommuner och 27 000

elever. Både lärare och provkonstruktörer fann att eleverna lyckats bra med att skriva fritt. 49 procent blev godkända på provet och 46 procent nådde ännu bättre resultat, det vill säga VG eller MVG. För att klara godkänt, skriver Fredander, ”krävs långt större kvalitet i skrivandet än de exempel på texter som visats upp i medierna och som påståtts räcka för godkänt i det nationella provet”. Hon ställer alltså inte upp på bilden som förmedlats av alltför låga krav.

Ett annat perspektiv förmedlas av Josephson (1999) i *Svenska Dagbladets* språkspalt. Liksom Ohrlander återger han ett par uppsatser. Den ena är hämtad från Allards undersökning och, enligt Josephsons mening, representativ för den sämsta åttondelen. Den andra är författad av en värnpliktig yngling 1933 från Cederblads *Bevärings-svenska*, representativ för den sämsta femtedelen. När Josephson jämför texterna kan han konstatera att felen på de lokala nivåerna – stavning och interpunktion – är ungefär lika vanliga. Däremot har eleven från 1999 mer komplex komposition och berättarteknik, vilket inte riktigt rors i land. Båda texterna har starka muntliga drag. Josephsons slutsats är att 1999 års 16-åring inte skriver sämre än 1933 års 20-åring. Något han däremot poängterar är att samhället är mer skriftspråkspräglad än någonsin, varför grundskolan måste lära oss skriva så mycket bättre.

Vi kan alltså konstatera att på ett par undantag när har bilden som konstruerats genom Allards undersökning och dess olika intertexter blivit den gängse av elevers skrivande. Även om Allard för ett nyanserat resonemang om skriftspråklighet och skrivande i skolan, särskilt i den bifogade essän, är det de hårda siffrorna som tas upp i debatten. Det säger något om hur undersökningens resultat kan anpassas för egna syften.

De imperfekta

Syftet med kapitlet har varit att få fram bilden av *vad* som sägs om elevers och studenters skrivande under decenniet. Genom att lyfta fram ett antal diskurshändelser och diskutera innehållet har jag också försökt illustrera *hur* debatten förts. Liksom under 70-talet var debatten tämligen ensidig. Kritiken mot elevers och studenters skrivande är massiv.

Oftare än under 70-talet riktades debatten mot dem som presterade allra sämst. På 70-talet var kritiken mer svepande och drog med sig alla i fallet, även de som presterade väl. Den kritiken finns fortfarande, till exempel i Vallquists tal. Men påfallande ofta är det nu snarare de underpresterande som hamnar i fokus. En anledning skulle kunna vara att mycket av kritiken riktas mot socialdemokratisk skolpolitik. Under efterkrigstiden har en huvudlinje i partiets utbildningspolitik gått ut på att jämna ut klassklyftor för att nå jämlikhet (Gesser, [1985] 2015, s. 271). Partiet har ansett sig stå på de svagas sida. Av det skälet torde det vara effektivt att söka påvisa att en av dess hjärtefrågor är ett stort misslyckande och i stället sätta sig själv i rollen som de underpresterandes försvarare.

En annan anledning är nog att det under 90-talet blev vanligare att referera till diverse undersökningar. Det verkar ha varit viktigt att kunna presentera siffror som

bevis på skrivkriser, något som kan ses i ljuset av den nya styrningsfilosofi, NPM, som letat sig in i regleringen av den offentliga sektorn. En av dess explicita doktriner är att prestationer ska mätas och utvärderas (Hood, 1991, s. 4; 1995, s. 97). Det är högst troligt att den typen av idéer sipprar ner även till andra delar av samhället. I artiklarna formligen vimlar det av procentsatser, decimaler och tal i bråkform. Tanken verkar vara att ju fler siffror som tas fram desto större blir reliabiliteten. Debattörerna nöjer sig dessutom ofta med små studier, så länge de styrker den egna argumentationen; ibland undersöks endast en skola. Men det är ändå viktigt att studien får en air av vetenskaplighet. Även i studier som omfattar några promille av de svenska eleverna används gärna statistiska begrepp som vanligen brukas i betydligt mer omfattande studier. Allard får sin auktoritet som läsforskare, även om det är i en annan funktion hon utför åtminstone en av de undersökningar som många använder som fakta.

Men som jag försökt visa, till exempel genom att nagelfara undersökningsdesign och tolkning av resultat, är siffrorna som presenteras inte sällan högst tvivelaktiga. Det verkar dock inte bekymra de skribenter, till exempel politiker som Björklund, som för siffrorna vidare och låter dem utgöra sanningen, till synes helt utan den kritiska blick som vore önskvärd. Det är också iögonfallande att flera artikelförfattare inte drar sig för att anpassa undersökningsresultat för att den egna argumentationen ska bli slagkraftig; det tycks rent av som om vissa debattörer inte har några som helst skrupler utan medvetet misstolkar resultaten. Så används flera gånger internationella undersökningars resultat. De svenska eleverna presterade på det hela taget förhållandevis väl under 90-talet, men likväl finns det alltid något att anmärka på. Det blir ett slags *cherry picking* som knappast gagnar de svenska eleverna. Sålunda konstrueras sanningar om elevers och studenters skrivande. Och sanningarna sprids och blir till förgivettaganden eller, som Lundgren skriver, till moderna myter.

Även om det i debatten allt som oftast redogörs för hur många procent som misslyckas finns ändå en *implicit* kritik också mot dem som presterar väl. När debattörer som Attorps, Leijonborg och Björklund kritiserar gymnasiereformen vänder de sig emot att de som underpresterar har små chanser att klara de teoretiska ämnena men kritiken riktas också mot att de högpresterande inte utvecklas i tillräckligt hög grad eftersom nivån sjunkit. Den kritik som Vallquist riktar mot den sammanhållna skolan är av liknande slag. Det blir för svårt för de svaga och för klen med utmaningar för de starka. På så vis finns alltså en tyst kritik också mot de högpresterande, även om den inte alltid uttalas explicit. Förfallet inbegriper således också dem eftersom de inte ska ha utvecklats tillräckligt mycket när nivån sjunkit.

Till skillnad från debatterna från 70-talet och debatten 2013 tar politiker aktiv del i samtalet om skolans brister under 90-talet. Flera artiklar undertecknas av politiker, men de allra flitigaste debattskribenterna under 90-talet är folkpartisterna Jan Björklund och Lars Leijonborg. Allt som oftast fungerar DN Debatt som megafon för deras påpekanden om den svenska skolans brister. Kroon (2001, s. 73) skriver att DN Debatt är ”allmänt känd för sin svårtillgänglighet vad gäller att bli publicerad för andra än personer i samhällets s.k. elit”. Det är aktörer och representanter från samhällets etablerade institutioner snarare än privatpersoner som får komma till tals. DN Debatt

fick under 90-talet en del kritik för att dess starka position missgynnade det svenska demokratiska klimatet, en kritik den dåvarande chefredaktören Hans Bergström viftade bort (Wikström, 2006, s. 76f). Något förvånande är det därför att Leijonborg och Björklund så ofta fått använda DN Debatt som arena för att torgföra sina åsikter. I mitt material, där synen på skrivande tjänat som selekteringsgrund, är de representerade inte mindre än åtta gånger under 90-talet.

Den värdekonserverativa diskursordning som togs upp i kapitlet om 70-talet är tydlig också under 90-talet. Förfalldiskursen vilar över de flesta inlägg som görs om elev- och studentskrivande. Det finns ofta en dos skolförakt; skolans aktörer gör inte vad de borde. Särskilt progressiva tendenser demoniseras. Bristdiskursen är naturligtvis oerhört tydlig med tanke på att en stor del av artiklarna behandlar underpresterande elever och studenter. Vidare återkommer diskursen om den förtappade ungdomen i flera artiklar. Ungdomars språk är grovt och de förstår inte att hålla sin ungdomskultur utanför skolans portar. De läser inte böcker längre utan tillbringar alltför stor del av sin fria tid framför teven. Både elever och högskolestudenter är sedan barndomen präglade av det passiva mediet – ”[b]ilderna liksom orden fladdrar förbi”. Viss mediepanik kan skönjas. Värdekonserveratismen tar sig således flera uttryck men en skillnad från 70-talet är att den blandas med en nyliberal tro på mätning och siffror.

Det finns tendens till ett slags konspirationstänkande hos flera skribenter. Det går ut på att de ansvariga – fackpedagoger och skolpolitiker – förtiger, förskönar och förbakom ljuset. De sägs vilja ge sken av att det inte finns några problem i den svenska skolan. Men man kunde lika gärna vända på det. De debattörer som vädrar missnöje med skrivande elever och studenter eller skolan i allmänhet förtiger gärna att de svenska eleverna faktiskt nådde goda resultat i internationella storskaliga studier. Ambitionen är nämligen ofta att slå ned på den väg främst den socialdemokratiska skolpolitiken tagit sedan 60-talet.

Josephson må framhärda i att skrivförmågan förbättrats. Den gängse bilden är att en kraftig försämring skett de senaste åren. För att komma till rätta med problemen är det, återigen, basfärdighetsträning som gäller – det tas för givet att skolan slutat ägna sig åt det. Genom dylika utsagor och påstått värnande om de svaga siktar debattörerna mot socialdemokratins hjärta för att öppna dörren för en ny vägs politik. Det ligger i både radikalt och konservativt intresse att finna sprickor i den svenska skolfasaden.

A NATION AT RISK?

För att få in ett internationellt perspektiv kommer jag i detta kapitel att beskriva synen på skrivande i USA. En jämförelse med en annan utbildningskontext kan kasta ljus på företeelser och fenomen som antas vara specifika för den svenska kontexten. Trots de stora skillnaderna mellan Sverige och USA – det stora landet i väster med femtio stater och över trehundra miljoner invånare och det lilla landet i norr med sina ungefär tio miljoner invånare – finns också påtagliga likheter. Till att börja med är den amerikanska kulturen allestädes närvarande i det svenska samhället och har så varit i mer än ett halvsekel. Det är också tydligt att de båda ländernas utbildningspolitik har en del likheter. Dessutom har Sverige länge influerats av amerikanska pedagogiska idéer, inte minst om skrivande. Det här kapitlet handlar dock om synen på skrivande i USA. Det finns flera gemensamma beröringspunkter vad gäller den allmänna opinionens föreställningar om elevers och studenters skrivande. Även om orsakerna söks på olika håll finns en hel del likheter i de diskursiva processerna där en krisretorik gång efter annan kommer till uttryck. Syftet med detta kapitel är att identifiera och beskriva processerna och konstruktionen av dem i den amerikanska kontexten. Vid upprepade tillfällen jämför jag med situationen i Sverige. Först tar jag upp den återkommande krisretoriken i allmänhet för att sedan använda ett specifikt lärosäte, University of California, Berkeley, som exempel. Dessa avsnitt är företrädesvis deskriptiva. Därefter följer en analys av retoriken i två omtalade tidskriftsartiklar, en från 70-talet och en från 2013. Kapitlet avslutas med en diskussion om möjliga orsaker till krisretoriken.

Literacykriser

I USA har det genom historien vid upprepade tillfällen höjts röster om att nivån på landets elevers och studenters läsning och skrivning är katastrofalt låg. 1991 beskrev Russell (2002, s. 6) en 120-årig tradition av klagomål över studenternas skrivande, en tradition han inte ger mycket för.

Uppfattningen om att det råder en literacykris inom ett utbildningssystem kan förklaras på tre olika sätt, skriver Robin Varnum (1986). Antingen måste standarden ha sjunkit i förhållande till en tidigare era, vara lägre än standarden i ett annat land eller

också vara lägre än vad samhället behöver och förväntar sig. Varnum identifierar flera olika literacykriser genom historien i USA (jfr Andersson, 1986, s. 223). Den första dateras till 1870-1900 och sammanfaller i stort med den industriella revolutionen. Industrialiseringen skapade nya typer av kontorsarbeten vilka krävde läs- och skrivfärdigheter som tidigare bara varit förunnade en elit. Efterfrågan var under en tid större än utbudet, vilket bidrog till föreställningen om en literacykris. Något tidigare hade det skett en snabb elevexpansion, vilken skolorna hade svårt att bemästra. Det fanns till exempel inte tillräckligt många skolböcker. Resultatet blev föga förvånande att många elever lämnade skolan med bristfälliga språkkunskaper. Varnum ger också en sociodemografisk orsak till den första krisen. Före industrialiseringen hade medelklassen varit i kraftig majoritet och främst bestått av egna producenter, men mot slutet av 1800-talet var medelklassen i minoritet. I stället hade det vuxit fram ett proletariat av utrikes födda arbetare. Den samhälleliga förändringen ledde till att den sociala statusen blev viktigare, något som i sin tur bidrog till en ökad oro för att skolan inte fungerade som den skulle. Utbildning snarare än egendom blev medelklassmarkör. Korrekt talspråk och felfritt skriftspråk blev tecken på förfining och raffinemang och kom också att prägla modersmålsundervisningen framöver. Regler, stavning och grammatik premierades. Den mekaniska färdighetsträningen kan jämföras med situationen i Sverige vid 1800-talets mitt då undervisning i modersmålet bestod av ”ständigt upprepade övningar i rättstavning, exercis med grammatiken och slavisk efterbildning av givna mönster” (Thavenius, 1999a, s. 23).

Den andra krisen utvecklades vid tiden för första världskriget.¹¹⁵ Det fanns en oro i samhället över att fiendens tekniska och militära skicklighet var överlägsen den amerikanska. Uppmärksamheten riktades mot det amerikanska skolsystemet. Vid arméns intelligenstest för rekryter tvingades en tredjedel välja provet för dem som inte kunde läsa och förstå engelska, något som förstas förförde opinionen. En amerikanisering av invandrare påbörjades inom skolväsendet. Vad krisen förde med sig var en samhällelig förväntan på högre standard för läsning och skrivande. I militärens lästester räckte det inte längre med att kunna recitera en text utan nu skulle eleverna också förstå innehållet. Krisen måste alltså ses i ljuset av dels elevexpansion, dels högre ställda krav.

Den tredje krisen berodde, liksom den föregående, på farhågor om att bli ifrån-sprungen militärt och tekniskt. Den inföll vid tiden för andra världskriget. Återigen riktades blickarna mot skolans brister. President Roosevelt lät meddela att närmare en halv miljon män inte kunnat skrivas in i armén på grund av bristande läs- och skrivfärdigheter. Begreppet funktionell literacy myntades. Det handlade om att kunna läsa och skriva tillräckligt bra för att kunna utföra ett visst yrke. Militären skapade egna program för utbildning i literacy och fick också skolor att accentuera läsning och grammatik i ett slags *back-to-basics*-rörelse. Det fanns också en rädsla för fiendens propagandateknik, inte minst de nya kommunikationsmedierna, och krav restes åter

¹¹⁵ När inget annat anges bygger resten av avsnittet ”Literacykriser” på Varnum (1986).

på högre standard för läsning och skrivande. Det sågs som extra viktigt att skolorna lärde ut läsförståelse, analysförmåga och precision i kommunikationen.

Också nästa kris handlade om internationella jämförelser. När Sputnik sköts ut den fjärde oktober 1957 togs det som intäkt för att det måste vara något fel på det amerikanska skolsystemet eftersom Sovjetunionen uppenbarligen var mer teknologiskt avancerat. En viceamiral gav i ett tal uttryck för den rådande tanken att amerikaners literacyfärdigheter inte förslog i jämförelse med andra länder och att amerikaner i gemen inte läste tillräckligt mycket böcker. Liknande tankar spreds i en artikel från 1961 i tidskriften *Look* med en spridning på 6 700 000, där skribenten Leonard förkunnade att "[w]riting is the disgrace of American education" (citerad i Varnum, 1986, s. 155). Ännu en gång ledde en literacykris till krav på höjd standard. Utbildare insåg att det behövdes läroplansreformer med mer fokus på skrivande. Men Sputnik-krisen ledde också till en mer elitistisk syn på hur utbildningen borde utformas. Talangerna skulle identifieras och stimuleras på ett helt annat sätt än tidigare och, kan man anta, ta upp kampen med sovjetiska begåvningar. Resonemanget påminner en del om en återkommande diskurs i den svenska debatten om skolan som går ut på att de bästa eleverna inte utmanas i tillräckligt hög grad; en samtida åtgärd har varit att införa teoretiska spetsutbildningar på olika håll i landet.

Den sista krisen Varnum beskriver startade 1963, genom försämrade resultat på standardiserade tester, och varade fram tills artikeln skrevs 1986. Den berodde på ytterligare expansion av skolelever. Nu fick även tidigare diskriminerade grupper tillgång till utbildning i mycket större skala. Det gällde såväl på gymnasienivå som på högskolenivå. Många av de nya studenterna var inte tillräckligt förberedda för högre studier. Också i Sverige ledde sextiotalets massuniversitet till höjda röster om sjunkande kvalitet (Liedman, 2011). Men den nya tiden ställde också nya, ännu högre, krav. En majoritet av eleverna i en amerikansk studie, *National Assessment of Educational Progress Report*, misslyckades i färdigheter som ansågs viktiga inför den stundande informationsexplosionen: att analysera en text och att kunna försvara ett omdöme. Resultatet var förstas problematiskt, men förväntningarna på studenternas läs- och skrivfärdigheter hade också ytterligare skärpts. Men också tonen i den allmänna debatten hade skruvats upp. Medias roll blev tydlig 1975 när *Newsweek* genom en artikel om en allvarlig literacykris fick ett enormt genomslag (se nedan). Några år senare, 1983, fick krismedvetandet förnyad kraft genom rapporten *A Nation at Risk*, författad av ett regeringstillsatt konsortium. Retoriken var rejält uppskruvad när det förklarades att landet hotades av "a rising tide of mediocrity that threatens our very future as a Nation and a people" (Gardner, 1983, s. 5). Under den här tiden var USA:s ekonomi under omvandling. Informationsåldern var i antågande och med den en ångest över att som nation återigen bli frånsprungen ekonomiskt, militärt och teknologiskt (Guthrie & Springer, 2004, s. 15). Författarna till rapporten förlitade sig på elevers testresultat som senare visat sig ytterst tveksamma eftersom de vikande siffrorna lika gärna kan ha berott på att fler elever gjorde testerna (17). Men rapporten, som sålde i mer än sex miljoner exemplar bara första året (11), kom att få stor betydelse. En följd av rapporten var att analysen av resultaten på testerna innebar att social

orättvisa sattes på agendan. En annan följd, å andra sidan, var att standardiserade tester därefter kom att få allt större betydelse för att mäta elevprestationer (9). Rapportens krisretorik – det hävdades till exempel att 23 miljoner amerikaner var funktionellt illitterata (Varnum, 1986, s. 146) – bidrog i allra högsta grad till en nationell förstämning.¹¹⁶ Tidigare hade det varit möjligt att få ett välbetalt jobb utan högre utbildning, men för att nå den amerikanska drömmen i den nya tiden krävdes allt högre nivåer av tekniskt kunnande. Den samhällseliga utvecklingen ledde till krav på en bättre skola och bättre utbildade elever (Gardner, 1983, s. 15).

Vad literacykrisen som startade 1963 handlade om var att eleverna inte lyckades uppfylla de ökade förväntningarna på dem (Varnum, 1986, s. 157). Detsamma kan sägas även om de andra kriserna. James Paul Gee (2008, s. 33) ger en delvis anorlunda förklaring. Han menar att det inte är så mycket literacykriser som sociala orättvisor: de fattiga tvingas gå i sämre skolor än de som har det bättre förspänt. Men man kan ändå konstatera att förväntningarna på vad elever och studenter ska klara av har ökat och fortsätter att öka genom den amerikanska utbildningshistorien. Under åttiotalet ställdes nya krav. Då förväntades det av eleverna att de skulle dra slutsatser, tänka kritiskt och kommunicera effektivt både muntligt och skriftligt. Rose (1989, s. 18) skriver: "Ours is the first society in history to expect so many of its people to be able to perform these very sophisticated literacy activities". Till de kunskaperna kan vi numera också lägga digital literacy.

De påstådda kriserna beror alltså, åtminstone till viss del, på ökade kunskapskrav. Det är också uppenbart att diverse samhällseliga faktorer påverkar synen på läsning och skrivande. Varnum (1986) tar upp 1800-talets sociodemografiska förändringar, de stora krigen, expansion av elevkullar och de standardiserade testernas inflytande. De diskursivt konstruerade kriserna kan spåras till åtminstone slutet av 1800-talet och återkommer även i dag med jämna mellanrum, men under samma tid har läs- och skrivförmågan hos amerikanerna ökat avsevärt (Varnum, 1986).

Detta avsnitt har handlat om USA generellt sett. I nästa avsnitt beskrivs synen på skrivande vid ett specifikt universitet, UC Berkeley.

Synen på skrivande vid UC Berkeley

UC Berkeley används här som exempel på hur krisretoriken genom diskursiva processer letar sig in i allmänhetens medvetande. I *The Rhetorics of Remediation* undersöker Jane Stanley (2010) lärosätet UC Berkeley och dess föreställningar om studenters

¹¹⁶ Jämför med diskussionen om funktionella analfabeter i kapitlet "En förlorad värld" om 70-talets literacykriser i Sverige.

skrivande över tid.¹¹⁷ Genom att studera dokument från olika kommittéers sammanträden kan hon visa att synen på studenternas skrivande varit bestående.

Ändå sedan tiden för universitetets grundande, 1869, har det klagats över studenternas bristande skriftliga förmåga. UC Berkeley skiljer sig alltså inte från USA i stort (Russell, 2002, s. 6). Och redan från starten har *myten om tillfällighet* (Rose, 1985) varit förhärskande; problemen har setts som övergående och så snart gymnasielärarna tagit hänsyn till råd från universitetets engelskfakultet skulle man komma till rätta med problemen. Men så enkelt har det uppenbarligen inte varit. Faktum är att denna myt om tillfälliga, övergående problem återkommit med jämna mellanrum i universitetets nästan hundrafemtioåriga historia. Men till myten om tillfällighet hör också att man lätt glömmet tidigare påstådda problem så att de verkar vara nya varje gång retoriken om en uppblående literacykris återkommer.

För att lösa problemen vid UC Berkeley skapades en ”tillfällig” inträdeskurs, så småningom kallad *Subject A*, som skulle få de studenter som betraktades som svaga att klara av universitetsstudier. *Subject A* fanns sedan kvar fram till 1990-talet då den ersattes av kursen *College Writing Program* i ett försök att sudda bort kursens stämpel som ett botemedel. Genom åren hade nämligen en patologisk syn på dem som inte klarade kursen kommit till uttryck. 1965 ville till exempel universitetets dåvarande president Kerr att de som misslyckades skulle sändas till en *skrivklinik* (J. Stanley, 2010, s. 105). Nyintagna studenter skulle vaccineras mot bristfälligt skriftspråk. Problemet var bara att andelen som misslyckades stadigt låg på cirka 30 procent (förutom på 20-talet då ungefär hälften missade provet). Med tanke på hur mycket kursen verkar ha behövts kan man, liksom Stanley gör, fråga sig varför den betraktats som ett slags medicin. Även i Harvard fanns en liknande kurs, *English F*, en kurs som kallades ”writing hospital”. Metoden bestod i upphörlig brutal drill (Russell, 1990, s. 63). Metodiken kan förklaras med filosofin bakom dylika kurser. Om bara studenterna lyckas förvärva de färdigheter som krävs avhjälps deras problem med skriftspråket en gång för alla.

Studenterna i fråga har under årens lopp beskrivits på diverse förklenande sätt: *incompetents*, *semi-literate*, *deficient*, *remedial*, *underprepared*. Kursen *Subject A* har beskrivits som *Bonehead English*. Men det är inte bara skrivandet som varit i fokus. 1904 klagade två professorer i Berkeley på att flera av de studenter som antogs varken kunde skriva eller läsa (J. Stanley, 2010, s. 43). Genom att alludera på brev från föräldrar och arbetsgivare samt högljudda pressröster förklarade universitetets president 1954 att läsning var ett ännu större problem än skrivande (83). 1945 konstaterade en kommitté vid universitetet att brister i skrivande berodde på studenternas oförmåga att tänka klart, vilket i sin tur berodde på att de inte lärt sig skriva bättre (67). På 1880-talet beskrevs studenter som inte klarade ett särskilt inträdesprov som beklagliga, lata och sinnessvaga (30). Och det är en bild som etsat sig fast; på liknande sätt

¹¹⁷ När inget annat anges baseras avsnittet ”Synen på skrivande vid UC Berkeley” på Stanley (2010).

skildras stundom också dagens amerikanska studenter. Som de tre föregående kapitlen visat är det en återkommande diskursiv konstruktion av studenten också i Sverige.

Stanley beskriver hur synen på studenternas ”medicinska behov”, det vill säga hur studenternas brister ska kunna botas, tjänar ett viktigt retoriskt syfte (84, min översättning). Att klaga på att standarden sjunker på grund av studenternas bristande förmåga är ett sätt att visa precis hur hög den standarden är. Och, skulle man kunna tillägga, hur heroiskt man kämpar för att upprätthålla den. Faktum är emellertid att även de studenter som misslyckades med inträdeskursen sedermera verkar ha antagits till de eftertraktade universitetsplatserna, om än med det föga smickrande epitetet ”conditioned” häftat vid sig. Universitetet har en ambivalent inställning till oförberedda (”underprepared”) studenter; den är både marginaliserande och välkomnande (Hull, 1999). Det är viktigt att visa utåt att standarden är hög, men nog så viktig är bilden av ett lärosäte som välkomnar varje kvalificerat barn i Kalifornien som törstar efter kunskap (J. Stanley, 2010, s. 137).

Ett tydligt resultat av Stanleys undersökning är att synen på studenternas förmåga i så hög grad följer samhällsutvecklingen. ”[C]rises in literacy correlate closely with moments of broad social change in American life” (1). Stanley för alltså samma typ av resonemang som Varnum (1986). Krisretoriken utvecklas särskilt när studenter som tidigare inte klassats som ”college material” söker sig till akademien (2). När veteraner från andra världskriget, många av dem från medelklassen och arbetarklassen, strömmade till universitetet och beblandade sig med den sociala eliten höjdes röster om grammatiska felaktigheter.¹¹⁸ En liknande retorik framträdde om de nya studentgrupper som medborgarrättsrörelsen bidrog till (Berlin, 1987). Till UC Berkeley antogs vid den här tiden fler studenter med invandrarbakgrund och fler studenter kom från hem med begränsad studiebakgrund (J. Stanley, 2010, s. 103). På åttiotalet sökte universitetet identifiera vilka studenter det var som misslyckades vid UC Berkeley: ”low-income, minority, and immigrant students, who are more likely than others to have come from schools with marginal college-preparation programs, or have limited fluency in spoken and written English” (123). Men inte bara sociodemografiska förändringar bidrar till retoriken. Soliday (2002) visar i sin undersökning av New York City College att ett orsaksförhållande råder mellan påstådda literacykriser i New York och stadens ekonomiska kriser. Exempelvis beskriver hon hur några kritiker underblåste en literacykris för att skapa konsensus om att skära ned på den allmänna högre utbildningen i staden. På liknande sätt tog en av *Svenska Dagbladets* ledarskribenter den senaste svenska literacykrisen (historikernas text) till intäkt för att antalet högskoleplatser borde minska i Sverige. Den påstådda literacykrisen passar på så vis någons

¹¹⁸ Högskoleexpansionen efter andra världskriget berodde på att Roosevelt befarade att en efterkrigsrecession med åtföljande arbetslöshet skulle kunna få veteraner och avskedade krigsindustriarbetare att söka sig till kommunismen (J. Stanley, 2010, s. 66). Något av en historiens ironi är det väl att UC Berkeley under sextiotalet kom att betraktas som ett rätt universitet vilket Reagan, då guvernörskandidat i Kalifornien, lovade rensa från ”beatniks, radicals, and filthy speech advocates” (Rosenfeld, 2002).

personliga eller politiska projekt och sprids därmed med förnyad kraft genom nya diskursiva processer.

Anledningarna till literacykriserna har genom historien sökts på olika håll. På 70-talet var den amerikanska kulturen, särskilt ungdomskulturen, i skottgluggen. I en artikel i *San Francisco Chronicle* från 1971 frågade sig skribenten varför man skulle behöva läsa överhuvudtaget, "when all you need are 'huh' and 'far out' and 'right on' to get you through the business of the day" (J. Stanley, 2010, s. 112). Resonemanget påminner om det akademiledamoten Inge Jonsson (1976) förde ungefär samtidigt i Sverige (se kapitlet "En förlorad värld"). I den amerikanska pressen beskylldes så vitt skilda företeelser som *Free Speech Movement*, droger, Vietnam, zenbuddism, dyrkan av maskinen, Watergate, Hermann Hesse och icke-verbala föräldrar (Ohmann, 1976). Under sjuttioalet hade dock president Nixon avslutat flera av de regeringsprogram som företrädaren Johnson startat, vilket innebar mindre federala pengar till att hjälpa de elever som var i behov av stöd (J. Stanley, 2010, s. 122). Ohmann (1976, s. 32) hävdar emellertid att tillbakagången i diverse literacymätningar under sjuttioalet kan förklaras med att det var fler som gjorde testerna. Han menar att "the conflict over literacy is a continuing political argument about who shall be educated, and what shall be the limits of equality in America". Det handlar alltså om den brännande frågan om "excellence and access" (Soliday, 2002, s. 105). Är det möjligt att upprätthålla en hög standard om nya studentgrupper tillåts inträde i akademien? Också den bristande standarden på *high schools* (ungefär motsvarande det svenska gymnasiet) har, vid olika tidpunkter, setts som orsak till krisen. På UC Berkeley menade man i början av åttiotalet att lösningen på problemet med oförberedda studenter låg hos kaliforniska *high schools*, vilka inte ansågs göra sitt jobb (J. Stanley, 2010, s. 121). I mitten av sextioalet klagade en professor över sina intryck från en skola i Oakland där läsningen ska ha bestått i att läsa instruktionsbroschyrer för klädtvätt och tandborstning (107). 1904 publicerades en bok av två professorer med råd till engelsklärare i ungdomsskolan. Den inleddes med ett klarläggande om "the lamentable condition of English instruction in the secondary schools" (43). Det är alltså tydligt att ungdomsskolan återkommande under universitetets historia inte ansetts förbereda de framtida studenterna tillräckligt väl för högre studier. Återigen kan vi dra paralleller till den svenska debatten där förvissningen om att ungdomsskolan inte gör det den ska återfinns i alla undersökningsperioder.

Vid sekelskiftet 1900 hade de flesta statliga universitet i Kalifornien skapat certifieringssystem för *high schools*. Listor på texter och kursplaner skickades till skolorna som hade att följa dem. Då och då kom nämligen professorer på besök för att kontrollera undervisningen. Men trots det rigorösa systemet fortsatte studenternas skrivande att vara en källa till besvikelse för universitetens lärare (J. Stanley, 2010, s. 4). Det finns emellertid andra, mer fruktbara exempel, på hur man försökt överbygga klyftan mellan ungdomsskolans och universitetets skrivande. I slutet av 40-talet startades kommittén *Prose Improvement Project*. Den leddes av två professorer som samarbetade med flera institutioner för att förbättra kvaliteten på studenternas skrivande. Inledningsvis samlades texter skrivna av studenter från flera olika discipliner in. Texterna granskades

i samråd med lärare från ett dussintal olika discipliner för att identifiera disciplinspecifika problem (Russell, 1992). Sedan rekryterades tjugo *graduate students* (ungefär som svenska doktorander) som lärarassistenter vilka tränades i att tillsammans arbeta med studenternas skrivande. De kopplades sedan till en specifik kurs där de arbetade tillsammans med såväl professorn som ledde kursen som med studenterna. Projektet levde emellertid endast i några år eftersom de olika institutionerna inte var villiga att ge tillräckligt stöd för det ambitiösa programmet och eftersom de hade problem med att rekrytera tillräckligt många lärarassistenter (J. Stanley, 2010, s. 80ff). Ett annat initiativ var skapandet av kursen *College Writing Program*, i vilken innehållet i *Subject A* och grundkursen i *Reading and College Composition* införlivades i syfte att få bort medicinstämpeln – som innebär att det finns en snabb bot mot bristfälligt skrivande – och vara mer i takt med forskningen om skrivandets teori och praktik (131). Målet var att *College Writing Program* skulle ses som centrum i skrivundervisningen, även för skrivandet på högre nivå. Det lyckades dock inte. Företrädarna för programmet hade tydliga tankar om hur skrivundervisningen borde se ut. Skrivfärdigheten skulle tränas regelbundet under studentens akademiska karriär för att inte förtvina. Den skulle dessutom vara disciplinbaserad eftersom olika genrer, professioner och discipliner har olika konventioner (135). Liknande tankar framfördes 2002 då en kommitté observerade att man lär sig akademiskt skrivande i en universitets- och inte en *high school*-kontext och att man inte lär sig skriva en gång för alla. Men inte heller denna gång slog denna tanke igenom.

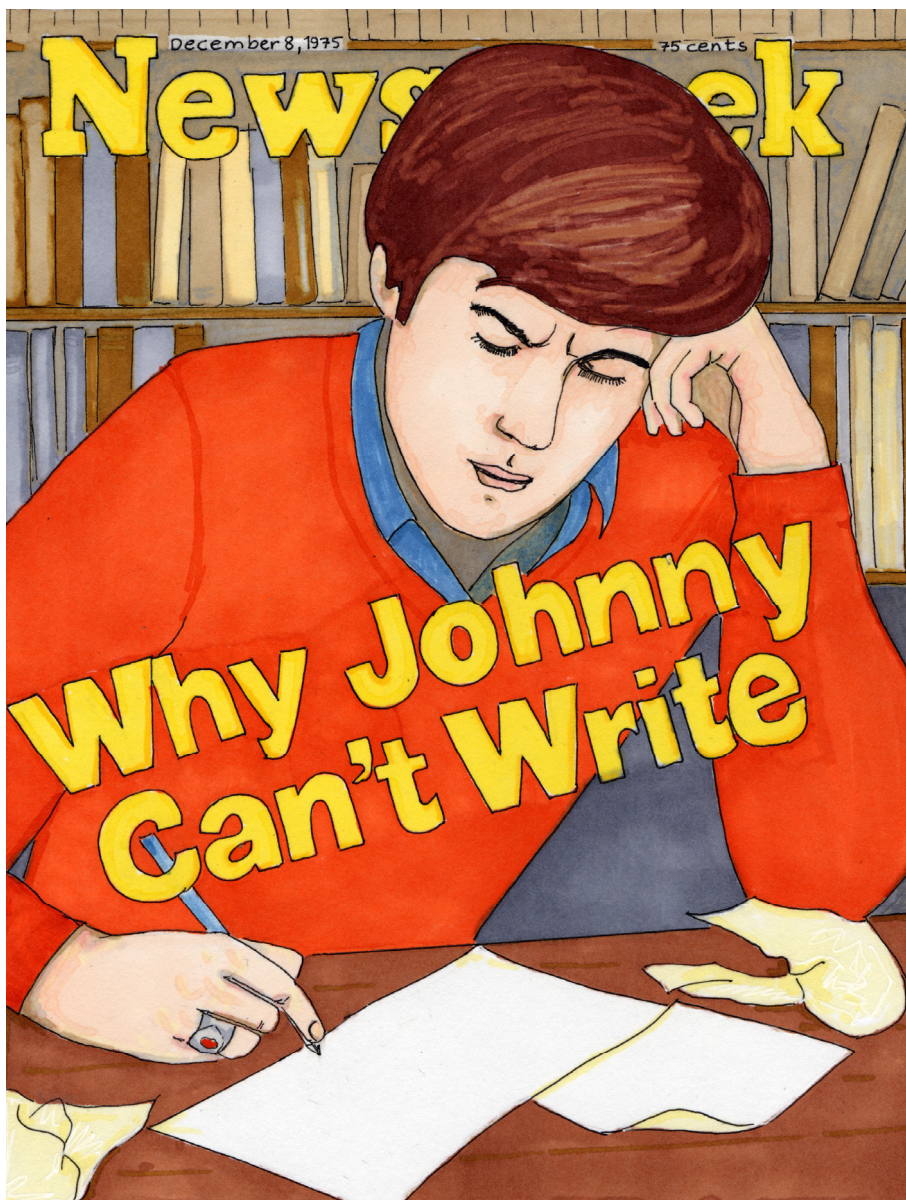
Stanley avslutar med att konstatera att den ”Eden of Proficiency” (138) hon stött på i så många av de dokument hon analyserat helt enkelt aldrig funnits. Och samma sak gäller för flera andra amerikanska universitet som undersökts av andra forskare. Oberoende av tid har studenternas skrivande ständigt orsakat besvikna utlåtanden.

Berkeleyexemplet illustrerar tydligt att literacykriser i allra högsta grad är diskursiva och tjänar olika syften. Ännu tydligare blir det om man undersöker hur media skapar eller underblåser en kris. I följande avsnitt analyseras två tidskriftsartiklar från olika tider som båda haft stort inflytande för den allmänna opinionens syn på elevers och studenters skrivande i USA. Artiklarnas innehåll beskrivs och vissa språkliga aspekter analyseras. Jag tar också upp något om hur de, särskilt den första, påverkat den allmänna debatten om skrivande.

Why Johnny Can't Write

Krisen som startade 1963 (Varnum, 1986) underströks ytterligare i december 1975 då tidskriften *Newsweek* publicerade en artikel skriven av redaktören Merrill Sheils (1975). Artikeln gav upphov till en upphettad debatt om den amerikanska skolans misslyckande, särskilt vad gäller skrivande och läsning. Med tanke på dess många efterföljare och de flertaliga allusionerna på titeln kan man nog konstatera att den angav tonen för debatten om skrivande för en lång tid framöver. Artikeln nådde miljontals läsare i flera olika länder. Naturligtvis fick artikeln en del kritik, men eftersom

den debatten mest fördes i akademiska publikationer nådde den knappast allmänheten. Däremot slogs den upp stort i flera olika tidningar, till exempel *New York Times*, *Chicago Tribune*, *Saturday Review* och *Reader's Digest* (J. Stanley, 2010, s. 112) och bidrog därmed i allra högsta grad till föreställningen om en allvarlig literacykris i dåtidens USA. Artikeln får därför tjäna som ett sjuttiotalsexempel på hur idéer om literacykriser då och då dyker upp i amerikansk media.



Tidningens framsida pryds av en vit medelklassungdom som med misslyckandets min försöker pressa fram några bokstäver på ett papper där flera meningar redan strukits över. På bänken ligger ett annat, tillknycklat, papper. Snett över bröstet på mannen står artikelns titel skriven, "Why Johnny Can't Write", med ilsket gula bokstäver. Att det är en vit medelklasskille är förmodligen ingen tillfällighet. Att minoriteter stundom misslyckas må vara hänt, men om även de som i framtiden ska leda landet misslyckas med skolans elementa, behärskande av språket, är det fara å färde.¹¹⁹ Artikeln är skriven som ett långt reportage där flera olika röster, såväl direkt som indirekt, får komma till tals. På så vis skiljer den sig från många andra texter i skrivkrisgenren, men syftet är detsamma: att beskriva hur illa det är ställt med unga människors skrivande. Trots de många stämmorna är budskapet klart, inte minst eftersom skribentens egen röst hörs vid några tillfällen då hon bemöter motståndarsidans argument. Texten är med andra ord i allra högsta grad argumenterande.

Till det intrycket bidrar även de andra paratexterna, inte minst de olika utdragen ur elevtexter. De verkar nästan vara obligatoriska i den här typen av kristexter; de återkommer i flera artiklar som tagits upp i de tre kapitlen om svenska medietexter. Textutdragen har olika grad av felaktighet. En text är närmast oläslig medan en annan endast har ytliga brister, såsom stavfel. En välvillig tolkning av orsaken till att man låter exemplen ingå är att man vill visa vilken typ av fel studenterna gör. Mer troligt är emellertid att man vill visa hur bedrövligt illa studenterna skriver. Kontexten är nämligen otydlig. Läsaren får inte reda på vilken genre det rör sig om, uppgiftens art eller om texten är ett utdrag eller en hel text. Som läsare ska vi bli förskräckta och exemplen måste därför vara talande.

Texten i artikeln är lika alarmistisk. Redan i inledningen anges tonen: "If your children are attending college, the chances are that when they graduate they will be unable to write ordinary, expository English with any real degree of structure and lucidity". Så följer ytterligare några meningar där läsarna, förmodligen medelålders medelklass, apostroferas och får reda på att oavsett vilken skolform deras barn befinner sig i är det illa beställt med barnens framtida utsikter att behärska det skriftliga språket. Modaliteten är visserligen epistemisk ("the chances are less than ever"; "may not even qualify them"; "almost certainly not being given"), men budskapet i sig är så skrämmande att modalitetsmarkörerna knappast registreras. Stycket avslutas nämligen med det kategoriska konstaterandet att "[w]illy-nilly, the U.S. educational system is spawning a generation of semiliterates". Efter att ärendet tydliggjorts i det första stycket preciseras det i det andra. Då får vi reda på att det gäller för hela nationen, att det handlar om alla amerikaner, men särskilt tonåringar samt att det är ett relativt nytt fenomen. Dessa aspekter ges tyngd då de är placerade i temaposition i satserna. Särskilt viktigt verkar det vara att framhäva att vi står inför något tidigare okänt. I fyra av

¹¹⁹ Bilden kan jämföras med den bild som illustrerade Ordfrontreportaget på 90-talet (se kapitlet "Världens mått"). Båda reportagen har ytterst alarmistiska paratexter.

satsernas fundament finns hänvisningar till något närstående i tid ("In March"; "Last month"; "this year"; "latest studies". Det är också en aspekt av "myten om tillfällighet" (Rose, 1985), att krisen är av aldrig tidigare skådat slag.

I de följande styckena ges en del bevis för tesen. Först hänvisas till några disparata mäns apokalyptiska uttalanden om kulturell undergång. Auktoriteten understryks genom placeringen av deras namn i temaposition. Sedan specificeras krisen till att handla om högskolestudenters skrivande och läsning. De bevis som anförs är en del höjda röster från universiteten där företrädare beklagar bristen på basfärdigheter och vikande krav på läsning i kursplaner i ungdomsskolan. Också mätningar av elevers läsförståelse anges som stöd för idén om literacykris. Men hela bilden delges inte läsaren. Faktum är att de mätningar som NAEP (*National Assessment of Educational Progress*) utförde visar försiktiga förbättringar gällande literacy under de första åren av 1970-talet. Vad *Newsweek* väljer att ta fasta på är emellertid en ökning av bristande koherens i elevernas texter. Som Ira Shor (1992, s. 64) skriver, skulle det ha varit omöjligt att utropa en literacykris om Sheils valt att återge hela bilden.¹²⁰ I artikeln hävdas dock med eftertryck att bevisen är massiva och exempel ges från flera framstående universitet där fler och fler nya studenter är i behov av kurser för att råda bot på bristande skrivförmåga.¹²¹

Men vad skrivförmågan består i undviker skribenten att diskutera. En analys av vilka begrepp som används i samband med skrivande ger emellertid vid handen att skrivandet ses som en specifik färdighet som kan förvärvas en gång för alla. Det talas om "master the skills", "precision and clarity of the written word" och "the basics of syntax, structure and style". Dessa färdigheter förmenas dock eleverna eftersom deras lärare "refuse to teach it". Det innebär också att eleverna missar möjligheten att kunna konkurrera om "higher-ranking jobs".

Även om det huvudsakliga syftet med artikeln tycks vara att beskriva hur illa det är ställt diskuteras också orsakerna till krisen. De är flera och av mångahanda slag. Den första som nämns är det dåliga inflytande televisionens "simplistic spoken style" har på elevernas språk. Tevetittande beskrivs som passiviserande, till skillnad från läsning. Detta kan ses som exempel på mediepanik, en rädsla för den förödande inverkan nya medier har på, främst, den uppväxande generationen.¹²² Diskursen är vanlig också i

¹²⁰ I kapitlet "Världens mått" om 90-talets mediedebatter ges en del exempel på hur undersökningsresultat misstolkades för att de passa den egna argumentationen. Det förekommer alltså även i Sverige.

¹²¹ I ett svar till en kritisk artikel berättar Sheils (1977) om den journalistiska arbetsgången. Tidskriften sände ut reportrar från dess lokalavdelningar i flera olika amerikanska städer för att prata med så många som möjligt som kunde tänkas veta något om ämnet. De intervjuade skulle svara på aningen ledande frågor om huruvida de upplevde att det fanns skrivproblem, vad de trodde hade orsakat dem och hur de skulle kunna lösas.

¹²² Mediepaniken är förstas inget nytt fenomen. I romanens barndom såg man med oro på hur kvinnorna sökte verklighetsflykt genom att ägna dagarna åt att läsa eskapistiska romaner (Littau, 2006, s. 20). Platons Sokrates hävdade att skrivandet förstörde minnet och försvagade tanken (Ong, [1982] 1991, s. 95).

svensk mediedebatt om skrivande. Som exempel kan nämnas att det i historikernas text från 2013 tas upp som ett problem att studenterna spelar in föreläsningar på sina telefoner. En annan orsak som omtalas i artikeln i *Newsweek* är att nedskärningar bidragit till överfulla klassrum, att lärare inte hinner undervisa i skrivande och tvingas nöja sig med korta svar på provfrågor. Detta torde vara en allvarlig brist och en starkt bidragande orsak till eventuella försämrade resultat, men då syftet med artikeln snarast är att skapa sensation nämns orsaken närmast i förbigående. Mer utrymme ägnas åt det föregående decenniets ändrade utbildningsfilosofi som förklaras ha gått ut på att eleverna hellre skulle ägna sig åt kreativt skrivande och film än traditionella uppsatser. Den nya kreativa skolan innebar också att många lärare inte ville rätta grammatikfel eftersom regler skulle hämma spontaniteten. En annan bov i dramat är, aningen förvånande, den strukturella lingvistik som sägs handla mer om det talade ordet än det skrivna och därför haft ödesdigert inflytande på synen på skrivundervisning. Den kopplas i viss mån samman med 60-talets politiska aktivism med tankar om att studenter ska ha rätt till sitt eget språk, något som också antas ha varit till skrivandets förfång. Shor (1992, s. 8-12) ser motviljan mot 60-talets politiska rörelser som den största drivkraften bakom den konservativa förfalls- och restaureringsdiskurs som blivit ledande i amerikansk debatt från och med 70-talet och framåt.

Mot slutet av artikeln blir argumentationen något otydlig. Det ges exempel på undervisningsexpertens syn på skrivande. De flesta av dem är överens om att grammatikinlärning bäst sker genom elevens eget skrivande i stället för genom tragglande av regler, skriver Sheils. Hon ger också exempel på lärare som skapar läs- och skrivuppgifter baserade på TV-serier och andra som låter eleverna skriva om det som intresserar dem. Dessa försök beskrivs som lovvärda ("laudable"). Märkligt nog har skribenten, med hjälp av diverse olika stämmor, artikeln igenom ihärdigt hävdat vikten av att plugga grammatiska regler. Det sista exemplet, med elever som själva får välja ämne, verkar vara metodik hämtad från den kreativa skola Sheils tidigare i artikeln sett som en av orsakerna till krisen. Det kan inte uteslutas att skribenten inte haft tillräcklig kunskap om ämnet för att hålla ihop resonemanget.¹²³

För att komma till rätta med literacyproblemen föreslås också att lärarna själva behöver lära sig skriva, för att inte tala om lärarutbildarna. Diskursen känns igen från de

¹²³ Det finns fler oklarheter i artikeln. Det tas till exempel upp att endast fyra procent av världens språk har ett skriftspråk. Någon sida senare citeras en semantiker som hävdar att "[y]ou just don't know anything unless you can write it". Förutom att det är problematiskt att en artikel som handlar om språklig korrekthet och klarhet innehåller dylika logiska misstag är resonemanget, vilket också Elgin (1976) påpekat, tydligt etnocentriskt. Ett av exemplen ur elevtexterna ska illustrera inkoherens. Men en av artikels meningar skulle likaväl ha kunnat användas som illustration på företeelsen: "We have stopped teaching our children that the truth cannot be told apart from the right words". Hur meningens innehåll ska tolkas är inte alldeles klart. Historikern Barzun, som citeras, hade tidigare klagat på 50-talets studenters bristande kunskaper och färdigheter. För Shor (1992, s. 10) visar citatet Barzuns konservativa längtan tillbaka till en tid då en traditionell akademikers ord accepterades som de rätta, som det universella språk vi alla borde prata. Det är en längtan till en tid obefläckad av 60-talets mångordiga politiska lingo.

svenska debatter som tagits upp i de tre föregående kapitlen. Men det finns också goda exempel, till exempel *Bay Area Writing Project*, som anordnar sommarkurser för lärare där de får skriva själva och ta del av de senaste rönen inom skrivforskningen. I slutet av artikeln ges fler förslag på hur trenden ska kunna vändas. Eleverna måste få läsa och skriva mycket. Deras texter ska rättas och de behöver få kännedom om språkliga regler. Lärarna måste undervisa i skrivande. Det sista är svårt att inte hålla med om, men det som var i fokus i artikeln var att förmedla en föreställning om en ung, näst intill illitterat generation. Det verkar också vara den bestående bilden av den mytomspunna artikeln.¹²⁴ En skola i förfall målades i mörka färger, synnerligen effektivt. Föreställningen om en literacykris av sällan skådat slag var ett faktum.

När Varnum skrev sin artikel 1986 argumenterade hon för att den senaste literacykrisen pågått sedan 1963 när man började förlita sig på standardiserade tester i allt större utsträckning. Hon konstaterade också att kriser dyker upp med jämna mellanrum när elevernas prestationer inte motsvarar förväntningarna. Hennes tidsperioder kan förstås diskuteras. Andra forskare hävdar att USA har befunnit sig i en ständig literacykris i större delen av sin historia (Fleming, 2011, s. 5). Sedan Varnums artikel skrevs, och inte minst efter artikeln i *Newsweek*, har bilden av elever och studenter som inte räcker till emellertid varit bestående. Men då och då dyker nya påminnelser om krisen upp, till exempel i samband med internationella mätningar eller när avnämarnas förväntningar inte infrias.

The End of the College Essay. An Essay

Inte sällan leder en artikel i en publikation med stor spridning till nya krisutbrott. Så skedde i december 2013 när artikeln ”The End of the College Essay. An Essay” publicerades i *Slate*, ett amerikanskt samhällsmagasin på internet. Artikeln fick stort genomslag i främst sociala medier. Kolumnisten Rebecca Schuman, som också är *adjunct professor*, fick utstå så många påhopp att ett antal universitetslärare såg sig tvungna att stå upp för henne i ett öppet brev i tidskriften *The Chronicle of Higher Education* (Koh et al., 2013) där de över 60 lärarna försvarade Schumans rätt att delta i den akademiska debatten om skrivpedagogik, akademipolitik och projektanställdas undervisning. De ville också hävda hennes rätt att torgföra obekväma idéer utan att hotas av uppsägning. Vidare beklagades att de sociala medierna använts till smuts-

¹²⁴ Artikelns namn kommer från en bok av Rudolf Flesch (1966), *Why Johnny Can't Read*, från 1955 och den tidigare nämnda artikeln i *Look*, ”Why Johnny can't write” (Leonard, 1961). Efter artikeln i *Newsweek* har Johnny återkommit i en mängd olika skepnader och alla handlar om hans bristande förmågor. Ett antal exempel: ”Why Johnny can't think”, ”Why Johnny can't preach”, ”Why Johnny can't tell right from wrong”, ”Why Johnny can't add”, ”Why Johnny can't, like, write”, ”Why Johnny can't write, even though he went to Princeton”, ”Why Johnny can't write, and why employers are mad”. Och så vidare.

kastning i stället för ett intellektuellt utbyte av idéer. Slutligen ville de påminna sina kollegor om vikten av akademisk frihet, värdet av provokation och behovet av reflektion om lärande och intellektuellt arbete.

I inledningen av Schumans artikel beskriver hon hur lång tid det tar att rätta studenternas hastigt hopradsade texter skrivna på en halvtimme klockan fyra på morgonen. Argumenten tangerar i bästa fall kurslitteraturen och texterna är manipulerade för att nå rätt sidantal. Hon fortsätter med att beklaga studenternas inställning och hävdar att de betraktar textkommentarer som en förolämpning. De ser dessutom högskolan som förberedelse inför ett yrke i stället för bildning. Schuman skriver att det vore bättre för mänskligheten om USA krävde större skriftspråklig kompetens, men hänvisar till sitt eget misslyckande som lärare. Hon har prövat allt, skriver hon.

Schumans anspråkslösa förslag går ut på att sluta låta studenterna skriva texter i de obligatoriska kurserna, det vill säga de kurser alla studenter måste läsa även om det inte är deras huvudsakliga inriktning. Låt de studenter som vill och är intresserade skriva och låt resten slippa, föreslår hon. I stället bör man återinföra ”old-school hardcore exams, written *and oral*” (kursiv i original). De har den fördelen att de knappt behöver betygsättas, eftersom det är svårare för studenterna att fuska och subjektiviteten vid betygsättning av skriftliga alster skulle försvinna. En annan fördel är att humanioras rykte som oprecisa, känslolösa ämnen där det inte finns några rätta svar skulle förbättras. Låt oss börja kräva rätta svar, skriver Schuman.

Eftermälet om den provocerande artikeln kom att handla mer om hur debatten fördes än de idéer Schuman framförde, vilket är något förvånande med tanke på de rätt extrema tankar hon ger uttryck för. Hon har också fått kritik för att hon gett sig in på ett område, skrivpedagogik, som hon inte behärskar. Men hur kan kritikstormen förklaras, en skitstorm som fick ett så stort antal akademiker att rycka ut till Schumans försvar (Koh, et al., 2013)?¹²⁵

Till att börja med måste det konstateras att mediet i sig spelar stor roll för hur artikeln är formulerad. I nättidskriften *Slate* skriver olika kolumnister väldigt informella, icke-akademiska texter fulla av jargong, slang och överdrifter.¹²⁶ Syftet tycks ofta vara att underhålla, provocera eller mana till eftertanke. Av de områden tidskriften täcker – politik, nyheter, affärer, teknologi, kultur och utbildning – kan man anta att den vänder sig till en bildad medelklass. Schuman är en av tidskriftens utbildningskolumnister. Med vasst språk attackerar hon i flera av sina artiklar akademiskollegor och går till storms mot akademins många märkligheter. Artikeln i fråga utgör inget undantag.

Mönstret från de svenska historikernas debattartikel går igen även här: Ett beklagande över studenternas bristande förmåga och felaktiga inställning till studierna. Det

¹²⁵ Byung Chul-Han (2014, s. 11f, 20) ser skitstormen som ett uttryck för nätets ansiktslösa massa, en digital svärm som lever av ett omedelbart affektutlopp.

¹²⁶ I en artikel i nättidskriften *Inside Higher Ed* beskriver Schuman (2014) sin stil som ”a mixture of dark humor, open hyperbole, and cutting truth”.

är alltså förfallsdiskursen det handlar om. Det är dock inte mycket till restaurering. Lösningen är i stället att retirera och sluta använda skrivuppgifter som examinationsform. Ett karakteristiskt drag i förfallsdiskursen är en vi-dom-retorik. Den är tydlig i artikeln, inte minst eftersom studenterna skildras *von oben*, gärna i hänfulla ordalag, som när skribenten vänder sig direkt till dem: "Not talking to you, current students! You're all magnificent, and going to be president someday". Citatet illustrerar också den sarkasm som hela artikeln genomsyras av. Den negativa attityden gentemot studenterna fungerar intertextuellt som ett eko av tidigare yttranden om studenters brister och distanserar skribenten från studenterna. Det gör också de skencitat som flera gånger nyttjas: "Oh, 'attitudes about cultures have changed in time'? I'm so glad you let me know". Vi vet inte om citatet är autentiskt eller något slags konstruerad idealtyp, men det är ett sätt för skribenten att låta en röst utifrån befolka texten och på samma gång distansera sig ifrån den (Fairclough, 1992, s. 119). Intimt förknippad med förfallsdiskursen är en konservativ diskurs i vilken man nostalgiskt blickar tillbaka på en förgången tid. Schuman vill tillbaka till "old-school, hardcore exams" och "rigorous, old-school, St. John's style tribulations". Ett exempel på vad prövningarna skulle kunna bestå av är muntliga tester där professorn tydligt kan utöva sin makt: "[I]t's profoundly *schadenfroh* when a student has to look me in the face and admit he's done no work" (kursiv i original). Fler exempel ges inte men vi kan konstatera att det är en stereotyp bild av den gamla skolans (notera upprepningen av begreppet "old-school") pennalism som visste att sätta studenterna på plats. Även om formuleringarna är tillspetsade finns en kontrast mellan en romantiserad bild av en dåtid då professorn hade auktoritet och den krassa nutiden med lättkränkta studenter: "[I]f your average college-goer does manage to read through her professor's comments, she will likely view them as a grievous insult to her entire person".

Det finns alltså en del innehållsliga likheter mellan de svenska historikernas artikel från 2013 och Schumans text från samma år. I viss mån kan också syftet sägas vara detsamma. Texterna fungerar som nödrop. Men de gör det på diametralt skilda sätt. Det är oerhört stor skillnad mellan den nyktra, sakliga stilen från historikertexten och Schumans sarkastiska skildring. Det beror på att historikernas text är en debattartikel medan Schumans är en krönika, enligt henne själv (på hennes blogg) skriven för att underhålla. Hon svänger sig därför med ett stort antal hyperboler och generaliseringar. Texten inleds med konstaterandet att alla i collegevärlden hatar skriftliga inlämningar, studenter så till den milda grad att de köper, lånar eller stjälar dem i stället för att skriva själva. De som hatar allra mest är dock lärarna som tvingas rätta "said exegetic masterpieces". På liknande sätt fortsätter det texten igenom. På det viset konstrueras bilder av både lärare och studenter. Mest uppehåller sig skribenten emellertid vid studenter. Schumans budskap är tydligt och hon räds inte att ta ut svängarna rejält: "Call me a defeatist, but honestly I'd be happy if a plurality of American college students could discern even the skeletal plot of *anything* they were assigned" (kursiv i original). Här tas det för givet att de flesta av dem inte kan det. Det finns flera liknande satser med presupponerat innehåll, såsom följande exempel: "Students of the world: You think it wastes 45 minutes of your sexting time to pluck out three quotes

from *The Sun Also Rises*, summarize the same four plot points 50 times until you hit Page 5, and then crap out a two-sentence conclusion?”. För det första tas det för givet att studenterna ägnar högst 45 minuter åt inlämningsuppgifter. För det andra impliceras att skrivandet verkligen går till så som det beskrivs. För det tredje påstås att studenter i gemen mest är intresserade av sex och sociala medier.¹²⁷ Vad som också karakteriserar stilen är det informella språket. Det finns många slanguttryck, till exempel ”grade-grubber”, ”flunked”, ”chuck” och ”effing”. Bildspråket är drastiskt. Schumans mor, också hon *adjunct professor*, blev ”Medusa-haired” av att rätta uppsatser. Eftersom det är bortkastad tid att rätta studenternas usla alster skriver Schuman att det är dags att ”declare unconditional defeat”. Krigsmetaforen underbygger vidomretoriken och reducerar den komplexa frågan om studenters skrivande till en skärmytsling mellan två någorlunda jämlika kombattanter. Det är ett sätt att strukturera verkligheten (Fairclough, 1992, s. 196; Lakoff & Johnson, 1980, s. 4). Också det varierade grafiska uttrycket påverkar intrycket av texten. Som tidigare nämnts används vad som skulle kunna kalla skencitat. Texten innehåller också flera parenteser och tankstreck, antingen för att ringa in inskott eller för att skapa en paus i läsningen, gärna inför ett dramatiskt uttalande: ”Most students enter college barely able to string three sentences together – and they leave it that way too”. Vidare kursiveras en hel del ord för att ytterligare betona påståenden och vissa klickbara ord är i lila färg och refererar till annat internetmaterial som exemplifierar eller understryker Schumans resonemang. Variationen ger, liksom stilen i övrigt, fart och fläkt åt framställningen.

Faktum är att det är möjligt att Schumans artikel ska betraktas som en metaessä. I kommentarfältet ondgör sig flera läsare över hur dåligt skriven texten är. Kanske är det meningen. Kanske ska texten ses som en parallell till hennes studenters texter. Något som skulle kunna implicera att metatextteorin stämmer är artikelns titel. Underrubriken är ”An essay” och texten handlar om just bristfällig *essay writing*. Schuman skriver om att hon hållit en workshop om vaga inledningar med föga framgång. Men artikelns inledning är inte heller speciellt tydlig. Schuman börjar, som nämnts, med att anklaga studenterna för att fuska, men det är ett resonemang som sedan inte alls följs upp. Det informella språkbruket, som mer liknar bloggpråk än någon form av akademisk eller journalistisk prosa, skulle kunna vara ett sätt att efterlikna ett språk präglad av samtidens medieformer. Samma sak kan sägas om den något rastlösa strukturen. Schuman avhandlar ämne efter ämne utan någon tydlig disposition. Schumans studenters lättstötthet, slutligen, speglar hennes egna reaktioner inför dem som inte håller måttet. Om det är en metaessä är det ett modigt drag eftersom hon riskerar att

¹²⁷ *Sexting* definieras på följande sätt i *Macmillan Dictionary*: ”the practice of sending sexual images or messages to someone’s mobile phone”. Detta kan också ses som exempel på moralpanik. Ungdomarna ägnar sig åt sina telefoner i stället för andra, mer uppburna, kulturella yttringar.

anklagas för att kasta sten i glashus.¹²⁸ Om inte illustrerar texten, i likhet med texterna av Sheils och de svenska historikerna, att skrivande är en svår konst.¹²⁹

Under de vassa formuleringarna och tvärsäkra utlåtandena döljer sig två viktiga frågor, som dessvärre inte blivit föremål för debatt i någon större utsträckning. Schuman skriver: "We need to admit that the required-course college essay is a failure". Den kritiken är värd att ta på allvar. Men det behöver förstås inte bara bero på studenternas nivå. I lika hög grad beror det på hur skrivuppgiften förberetts, vad syftet med den är, hur den ska bedömas och så vidare. Det är något som skulle behöva diskuteras mer. Om studenterna förväntas förstå vad som krävs av dem utan att det uttalas är risken stor att de misslyckas (se t.ex. Lea & Street, 1998). I ett svar på Schumans artikel i *The Chronicle of Higher Education* poängterar Bousquet (2014) att den typen av uppgifter Schuman refererar till leder till de sorgliga prestationer hon beskriver. Skrivuppgifterna borde, menar Bousquet, mer likna autentiskt akademiskt skrivande. Ett annat viktigt spørsmål som glömdes bort i den efterföljande debatten är hur de svaga studenterna, de som verkligen behöver hjälp, ska kunna nås.

Ett sätt att förklara varför artikeln skrevs vid den specifika tidpunkten är att se det som ett utslag för en universitetslärares ångest inför skrivningshögarna som tornar upp sig vid terminsslutet. En av illustrationerna till texten är en skämtteckning som visar en man som försöker mota ett berg av skrivna papper. Det är förmodligen en viktig orsak, men vi behöver gräva djupare än så. Numera är det oerhört svårt att erhålla tillsvidareanställning, så kallad *tenure track*, vid ett amerikanskt universitet. För universiteten är det billigare att anställa på kontraktbasis, vilket också görs i allt större utsträckning. Chris Lorenz (2012, s. 665) skriver: "In the risky neoliberal world, jobs and social security for faculty are definitely passé". Endast en fjärdedel av arbetskraften inom akademien har numera fasta jobb (Lewin, 2013). Lärarna som i stället anlitas, *adjuncts*, tvingas leva med otrygga arbetsförhållanden. Undervisningsbördan kan bli tung, lönen låg och man riskerar att avskedas utan motivering (Flaherty, 2013). Om den ogynnsamma situationen för *adjuncts* har Schuman (2013, 5 april; 2013, 5 december) skrivit i flera artiklar i *Slate* och hon tillhör alltså själv denna kategori lärare. Som *adjunct professor* står hon inför något av ett moment 22. Om hon inte får igenom sina studenter kommer hon knappast att få nya uppdrag. Vi känner igen resonemanget om genomströmning från Sverige där vi kan se samma typ av nyliberala marknadstänkande (se kapitlet "Studenter som inte kan svenska"). Studenterna be-

¹²⁸ I en artikel skriven några år senare berättar Schuman (2016) att hennes essä om essäer var inspirerad av Wittgenstein som är känd för att använda en specifik form för att bevisa att just den formen är opassande för sin egen uppgift. I artikeln berättar hon också att hennes antiessä använts av universitetslärare för att undervisa i essäskrivande. Det blir alltså ett slags metametaessä studenterna får skriva – en essä om en essä om essän som form.

¹²⁹ Sheils text innehåller en del oklarheter (se ovan) och det kan tilläggas att det finns ett antal stavfel i den, ironiskt nog med tanke på pläderingen för basala färdigheter. Den svenska texten lider av bristande koherens.

traktas som kunder. Och kunden har som bekant alltid rätt. Åtminstone i förhållande till tillfälliganställda *adjuncts* förskjuts maktbalansen något. Dåliga utvärderingar kan äventyra fortsatta uppdrag, vilket alltså innebär att auktoriteten för en tillfällig lärare urholkas. På så vis kan också de osäkra anställningsförhållandena hänföras till marknadifieringen av högre utbildning (Fairclough, 1992, 2010). I den flytande moderniteten tvingas individerna vara flexibla och anpassningsbara (Bauman, 2007). Kanske är det därför Schuman hemfaller åt en konservativ diskurs och ser en tid då professorn kunde diktera villkoren i ett drömskt sken. Hon anklagar studenterna och deras föräldrar för att "view college as professional training". Av det skälet anser de litteraturkurser vara bortkastad tid. Dessa studenter kan liknas vid de studenter som de svenska historikerna skriver om som förväntar sig att "skolan" ska leverera. Om det stämmer att dagens studenter har en mer instrumentell inställning till sina studier än tidigare generationer låter jag vara osagt. Men det vore i så fall inte speciellt förvånande med tanke på en alltmer komplex arbetsmarknad där en högskoleutbildning inte nödvändigtvis leder till arbete. Dessutom torde dagens amerikanska studenter vara präglade av det senaste decenniets stora reformpaket, *No Child Left Behind* och *Common Core*, vilka båda utmärks av en instrumentell kunskapssyn med standardiserade tester och mätningar i centrum (Mantel, 2009; Porter, McMaken, Hwang, & Yang, 2011).

Den amerikanska drömmen

I det här kapitlet har jag argumenterat för att de påstådda literacykriserna i USA skapats och skapas diskursivt. Under hela 1900-talet har kraven på literacy ökat. Dessutom har det skett en elevexpansion som inneburit att utbildning på gymnasie- och högskolenivå blivit en angelägenhet för nya grupper i samhället. Den högre utbildningen är inte längre förbehållen en elit. Det ställer högskolan inför nya utmaningar som ställs inför frågan om den ska satsa på excellens eller access. Vid flera lärosäten, däribland UC Berkeley, har förhållandet till frågan varit något ambivalent. Å ena sidan har man varit tvungen att välkomna de nya grupperna, men å andra sidan har man beklagat deras bristande förkunskaper. Då och då får krisretoriken förnyad kraft. Det sker gärna i samband med samhälleliga förändringar, vilka skapar en osäkerhet inför vad som komma skall. Nya utbrott av krisen startas ofta genom medieskildringar och nationella rapporter.

Det finns en populärdiskurs om skrivande som varit bestående i över hundra år och som är påfallande lik en motsvarande populärdiskurs i Sverige. Till diskursen hör det som Rose (1985) kallar myten om tillfällighet. Skrivande ses enligt den myten som en färdighet som man antingen har eller inte har. Myten frodas både i medierna och inom akademien. I medierna sker det genom att man då och då med braskande rubriker rapporterar om den låga kvaliteten på elevers och studenters skrivande och gärna beskyller tidigare stadiers bristande skolning i basfärdigheter. I akademien skapas läskande kurser som ska råda bot på studenternas språkliga problem en gång för alla. Till myten hör också att problemen vid varje nytt utbrott betraktas som värre än någon-

sin. Utmärkande för katastrofretoriken är att man gärna jämför med hur det var förr, men dåtiden definieras inte. Med tanke på att det klagats över elevers och studenters språk i åtminstone 140 år kan man fråga sig när den ”Eden of proficiency” som verkar tas för given egentligen inföll och hur länge den varade (J. Stanley, 2010, s. 138).

Den populära diskursen om skrivande i USA kan nog också härledas till ett slags amerikansk självbild. Den amerikanska drömmen går ut på att vem som helst ska kunna bli framgångsrik oberoende av bakgrund. Grunden är ett skolsystem som fungerar. Det kan också konstateras att diskursens utbrott blir mest våldsamma i samband med att samhället förändras på olika sätt, exempelvis teknologiskt och ekonomiskt. På femtiotalet var landet plötsligt omsprunget av Sovjetunionen inom den teknologiska sfären. I vår samtid kommer konkurrensen om det ekonomiska världsherraväldet från annat håll, till exempel från de så kallade BRIC-staterna. Till det kommer olika internationella skolundersökningar där USA erhållit blygsamma placeringar och sett sig besegrat av inte minst asiatiska länder. Den amerikanska självbild som stormakt har fått sig en törn. Och i tider av oro och osäkerhet angrips gärna en institution som skolan som ska fostra de *self-made men* (och kanske kvinnor) som ska lyfta landet till fornstora dagars glans.

DISKUSSION OM MEDIEBILDER AV ELEVERS OCH STUDENTERS SKRIVANDE

I de fyra föregående kapitlen har jag redovisat vilken syn på skrivande som kommer till uttryck i mediedebatter om elevers och studenters skrivande. Avsikten med detta avslutande kapitel av del II i avhandlingen är att föra samman analyserna för att kunna skapa vissa synteser. Till att börja med sammanfattar jag kortfattat resultaten i kapitlen. Sedan diskuterar jag en särskild skrivkrisgenre med specifika drag som återkommit i alla undersökningsperioder i både Sverige och USA. Jag för också ett resonemang om ett antal myter som kan urskiljas i synen på skrivande. Slutligen försöker jag ge en del förklaringar till synen på skrivande i mediedebatterna.

En första notering är att en enhetlig stämning som sjungit om förfall och brister har genljudit genom kapitlen. Att finna alternativa stämmor, röster som sjunger till skrivande elevers och studenters försvar, har varit betydligt svårare. Jag har tidigare tagit upp Anderssons (1986) undersökning. Hon urskiljer flera olika krisperioder under 1900-talet. På liknande vis identifierar Varnum (1986) ett antal skrivkriser i den amerikanska historien. Andra forskare, som Williams (2007) och Fleming (2011), talar om en ”perpetual literacy crisis”, en ständig literacykris. Mitt material ger inte utrymme för att svara på frågan om huruvida det ska betraktas som enskilda kriser eller som en ständig kris. Men kanske kunde man likna det vid en vulkan. Den kan i perioder vara vilande, men då och då blir den aktiv och får nya utbrott. Under mina undersökningsperioder har det varit en särdeles aktiv vulkan. Krisretoriken fyller olika diskursiva funktioner. Huruvida en kris föreligger eller ej är inte det mest väsentliga utan vad som står på spel är vilka effekter det eviga talet om kris får (Forth, 2006, s. 244). Krisretoriken har således en *performativ* funktion; den sätter igång ett antal diskursiva konventioner och troper som bestämmer hur en situation ska tolkas (Robinson, 2005, s. 10f).

I de olika kapitlen i den här delen av avhandlingen har jag redogjort för olika skendena som skapar krisutbrott. Jag började med en diskursshändelse som startade 2013 med en artikel författad av nio historiker om studenters bristande skriftspråk. I den språkliga analysen av artikeln kom jag fram till att skribenterna har specifika sanningsanspråk. De beskriver en situation som är ohållbar; deras studenter kan inte

använda språket. Påståendena är oftast ogarderade och relationella processer är den vanligaste processtypen; debattörerna säger hur det *är*. Studenterna är ofta deltagare i processerna, men de är inte aktörer och tillåts alltså inte handla, förutom när det handlar om att slippa undan arbete. Det finns vidare ett antal förgivettaganden som är svåra att bestrida eftersom de redan är skapade. På så vis konstrueras sanningar om skrivande studenter. Artikeln följdes av ett stort antal andra texter med liknande innehåll, även om tonen efter hand blev hårdare. Ett viktigt begrepp i kapitlet om 2013 års skrivdebatt var rekontextualisering, det vill säga vad som händer när ett yttrande byter genre. Jag kunde konstatera att historikernas jämförelsevis sansade utsagor förvandlades till ovedersägliga sanningar i rekontextualiseringen från debattinlägg till ledar- och nyhetsartiklar. Den ursprungliga artikeln, hypotexten, beskrevs som en del i en intertextuell väv vars olika trådar, de olika hypertexterna, tillsammans med hypotexten skapade en samfäll bild: våra studenter kan inte svenska. I artiklarna som analyserades var det studenternas bristfälliga skrivande som stod i centrum. Men skrivande användes också av flera skribenter som förevändning för att få säga sitt om hur dåliga dagens studenter är också i andra avseenden. De gjordes till ett kollektiv utan inbördes variationer. Studenterna beskrevs som obildade, lata och lättkränkta. Den alarmerande bilden som skapades av studenter och deras skrivande motsades av endast ett fåtal skribenter. De allra flesta ville högljutt förkunna situationens allvar. I kapitlet reflekterade jag över möjliga orsaker till krisutbrottet. En trolig delförklaring kunde vara högskolelärares alltmer trängda position i en tid då studentåsikter tillmätts vikt och genomströmningskrav och publiceringsstress inverkar på den dagliga verksamheten. Men orsakerna är komplexa. Även om utvecklingen kan påverka högskolelärares auktoritet är den del av en demokratisering. En annan orsak är breddad rekrytering, som beror på det samhälleliga behovet av välutbildade människor och också bidrar till demokratisering; den breddade rekryteringen kan också bero på strukturella omständigheter som hög ungdomsarbetslöshet. Att en allt större del av befolkningen ska kunna ta del av den högre utbildningen kan skapa föreställningar om att nivån överlag sjunkit.

På 70-talet framförde många skribent kritik mot de nya kursplanerna. Jag gav i 70-talskapitlet exempel på flera olika diskurshändelser som satte fart på debatten: H S Nybergs direktörstal i *Svenska Akademien*, Hans Grundins läs- och skrivundersökning, Skolöverstyrelsens skrift *Basfärdigheter i svenska* och debatter i tidskrifterna *Svenskläraren* och *Språkvård*. Utöver att redogöra för *vad* som togs upp i debatterna försökte jag också beskriva *hur* det gjordes, med vilka medel skribenterna tog sig an uppgiften. Jag kunde konstatera att det fanns en hel del presuppositioner. Att en skrivkris rådde var inget som det behövdes valida argument för att hävda. Det utropades också med myndig stämma, ofta utan garderingar. Metaforiken gav vid handen att elevs och studenters brister var att betrakta som en sjukdom, som en svulst på samhällskroppen. Boten var träning av basfärdigheter. Det togs för givet att basfärdigheterna fått stå tillbaka i den nya skolan men att om de bara kom till heders igen så skulle problemen kunna lösas. I ett större perspektiv kan de olika diskurshändelserna ses som kritik mot den väg skolan slagit in på. Vad som för den nya skolans företrä-

dare innebar ökad jämlikhet var för dess vedersakare bara vackra ord, eller rent av flum; i praktiken innebar den progressiva inriktningen – menade man – bara att de svaga slogs ut och att de begåvade berövades stimulans. Den kritiken fortsatte på 90-talet och även in i våra dagar. Kapitlet betitlades ”En förlorad värld”. Förutom att alludera på Evelyn Waugh ([1945] 2001) elegi över den engelska överklassens fall är titeln vald för att illustrera den känsla av vanmakt som verkade finnas över att en ny tid, med nya ideal, ersatt en annan. Jag tror att det ur en sådan vanmakt kan födas idéer om att något väsentligt gått förlorat.

Kapitlet om 90-talet har ett rikare pressmaterial. Det skrevs mycket om elevers och studenters skrivande under decenniet. Särskilt elevernas brister rönt stor uppmärksamhet. Främst var det de underpresterande eleverna som debatterades, den procentsats av en population som inte nådde en av någon stipulerad nivå. De underpresterade blev ett slagträ i den politiska debatten och bevis på det socialdemokratiska skolprojektets stora misslyckande. Vad som också framkom var att det ofta hänvisades till diverse undersökningar när det gällde elevspråket, särskilt för att bevisa hur stor procent av en elevkull som misslyckades. Kapitlet har fått titeln ”Världens mått” från en roman med samma namn av Daniel Kehlmann (2007) om de tyska vetenskapsmännen Alexander Humboldt och Carl Friedrich Gauss som med närmast manisk iver sökte mäta världen. Under 90-talet var det viktigt att ha evidens, helst i form av siffror och procentsatser. I kapitlet ser jag det som ett utslag av *new public management*, den styrningsfilosofi som letat sig från näringslivet in i verksamheter som tillhör den offentliga sektorn. Som jag visar i mina analyser finns ofta en del att anmärka på både vad gäller undersökningsdesign och tolkning. Vissa skribenters läsning av undersökningarna var inte riktigt renhåriga. Vi kunde i kapitlet se exempel både på selektivt urval och felaktiga tolkningar av resultat. Också högskolestudenternas skrivande blev föremål för kritik, främst från universitetsföreträdare. Studenterna ansågs inte ha tillräckliga baskunskaper vilket ställde till problem för universitetet som tvingades undervisa i språklig elementa. Kritiken mot elevers och studenters skrivande var under decenniet massiv.

I kapitlet ”A Nation at Risk” gjordes en internationell utblick. Jag visade att liknande diskurser om skrivande som jag identifierat i det svenska materialet förekommit även i USA. Avsnittet om Berkeley illustrerade att skrivkriser förekommit med jämna mellanrum under universitetets hela historia. Liksom i Sverige krävs ofta en tändande gnista. Ofta har det varit olika diskurshändelser som fått fart på krisretoriken, exempelvis artikeln om Johnny och rapporten *A Nation at Risk*. Men också mer abstrakta samhällsliga processer, till exempel industrialiseringen och ökad tillgång till högre studier, har gett bränsle åt debatten. Samtidigt har allt större krav på studenters literacy ställts. I kapitlet görs två närläsningar av artiklar om bristande studentspråk. Även om stilen är olika och det skiljer nästan fyrtio år mellan texterna skrivs kriserna fram på ungefär samma sätt – genom anekdoter, autentiska textexempel, ogarderade utsagor och tillspetsad metaforik. De liknar därmed många av de svenska artiklarna med skrivkristema, faktiskt så mycket att det finns fog för att se skrivkrisartiklar som en egen genre.

Skrivkrisgenren

Något som framkommit genom analys av material från olika perioder är alltså att artiklar om skrivkriser kan sägas bilda en egen genre. USA-kapitlet visade därtill att genren inte är något svenskt fenomen. Även om det finns likheter mellan USA och Sverige är det skillnaderna som sticker i ögonen. Stormakten i väster har till exempel ett annat statsskick, andra kulturella värderingar och en helt annan historia än det lilla kungadömet i norr. Och så vidare. Om skrivkriser i ytterligare andra länder skulle undersökas är det mer än troligt att samma mönster skulle uppträda.

Per Ledin (2001, s. 26-30) ställer upp fyra kriterier för en genre. För det första kan den ses som en social aktivitet. Det innebär att produktions- och konsumtionsmönster blir viktiga. Vad gäller produktion av skrivkrisartiklar verkar sändarna i normalfallet tillhöra en diskursgemenskap vars medlemmar har liknande bakgrund. De är högskoleutbildade och har yrken som kan betraktas som professioner. Konsumenterna av skrivkrisartiklar tillhör en liknande diskursgemenskap. De behöver känna till de sociala värden som förknippas med genren och vilka mål den har. För det andra har en genre prototypiska drag. Ledin skriver: "Språkliga och textuella drag visar i vilken mån texten är typisk för genren" (28). Enstaka texter uppvisar familjelikheter men texterna är inte identiska. Man kunde tala om en prototypisk skrivkrisartikel. Den diskuterades redan i 70-talskapitlet, då i samband med analys av lektor Johnssons text om språkets undergång. Nedan går jag igenom flera av skrivkrisgenrens karakteristiska drag. För det tredje är genrer normalt sett namngivna. Det stämmer inte i mitt fall. Mig veterligen har ingen tidigare identifierat skrivkrisgenren. Men att ett fenomen inte namngivits innebär knappast att det inte kan existera. För det fjärde, slutligen, är genren en tradition som tas i bruk i en situation och därmed föränderlig över tid. Som jag kommer att visa stämmer den iakttagelsen överens med skrivkrisgenren.

Det finns ett antal återkommande mönster som förekommer i många artiklar av skrivkriskaraktär. Paratexterna är av stor vikt. I vissa fall har bilder en förstärkande effekt. I artikeln om Johnny, Allards artikel i *Ordfront Magasin* och historikernas artikel har bilderna den funktionen, vilken de får tillsammans med övriga paratexter och texten i sig. Bilden får därigenom en symbolisk funktion den inte skulle kunna ha texterna förutan; den gestaltar förfallet. I vissa artiklar verkar bildvalet inte lika genomtänkt; ofta används genrebilder, inte sällan på elever i en skolsal. Övriga paratexter spelar också roll. Vad redaktionen har valt att understryka, genom placering i ingress, *billboard* eller med hjälp av fet stil, får extra tyngd. Samma betydelse har artikelns rubrik. Det är paratexterna som syns och väcker ens uppmärksamhet när man snabbt bläddrar igenom tidningen. Därför får rubrikerna gärna vara iögonfallande ("Våra studenter kan inte svenska", "Språkets undergång", "Hälften kan inte läsa", "Majistern kann inte stava").

Vidare förekommer ofta citat eller skencitat. Det är inte alltid självklart att det är verkliga citat som återges. Så här skriver historikerna 2013: "'Tar plats' betyder för det mesta 'äger rum', inte 'breder ut sig'". Vi vet inte riktigt om det är ett äkta citat (särskilt inte med tanke på att också betydelseförklaringarna fått citationstecken). Om det

är ett autentiskt citat vet vi inte om det förekommit i flera studenters alster. Vi vet definitivt inte om det ”för det mesta” betyder det ena eller det andra. Skencitaten blir därför manipulativa; de kan förleda oss att tro att nästan *alla* elever eller studenter gör den typen av fel. Citaten kan vara placerade som paratexter. Ofta accentueras de genom placering i någon form av faktaruta som gärna avviker grafiskt från texten. De kan också framhåvas genom att fungera som *billboard* eller genom att de fetas. Ibland inlemmas de i den övriga texten. I ett fåtal fall är citaten ganska långa, någon gång hela texter. Ett par elevexempel ur Allards undersökning letar sig den vägen in i allmänhetens medvetande.¹³⁰ Betydligt vanligare är dock att citaten består av någon mening eller enstaka ord. Det är dock problematiskt att rycka ord, uttryck eller längre textavsnitt ur sitt sammanhang. Som läsare får vi inte veta om det är enstaka fel eller om de är utmärkande för texten i fråga. Det är dessutom troligt att det är de värsta exemplen som återges, att skribenten plockar russin ur kakan. Speciellt vanskligt är det då ytfenomen citeras. Att det ofta är de lokala nivåerna som citeras beror förmodligen på att de är konkreta. Det är betydligt svårare och mer utrymmeskrävande att illustrera bristfällig argumentation eller problem med textens struktur. Men att de lokala nivåerna ges så stor vikt säger också något om synen på skrivande. Skrivande blir en kontextlös färdighet som det, med Björklunds term, går att ”gnugga in” (Jällhage, 1999, 10 november), något skolan efter progressivismens intåg inte längre antas syssla med.

Syftet med såväl de långa som de korta citaten är detsamma: att med *autentiskt* material illustrera det fortgående förfallet. Förfallet tar sig ganska ofta uttryck i en undergångsstämning som målas med breda penseldrag. Det sägs att den fasta språkliga grund som krävs för att utveckla språket håller på att ”urholkas” (Wijk, 1998). Vidare heter det att ”[d]et svenska språket håller på att rasa samman” (Ohrlander 1999). Ytterligare vidare görs rent av gällande att vårt civiliserade samhälle står och faller med att basfärdighetsträning inte försummas (Johnsson, 1976). I den förfallsdiskurs som Krogh (2000) diskuterar finns också ett restaurerande inslag. I skrivkrisgenren går det ut på att låta just basfärdighetsträningen åter få en framträdande plats i svenskämnet. Det tas för givet att den försvann när grundskolan infördes. Den föreställningen har dock varken stöd i kursplanerna eller i tidigare forskning (se t.ex. Bergman, 2007; Bergöö, 2005; Brodow, 1976; Dahl, 1999; G. Malmgren, 1992, 1999; L.-G. Malmgren, 1996; Thavenius, 1999a). Under 90-talet relaterades skrivkrisen också ibland till politiska beslut, som reformer för gymnasiet och lärarutbildningen. Restaureringen i de fallen handlade helt enkelt om att riva upp dem. Ett annat sätt att

¹³⁰ Faktum är att när jag googlar på inledningen till ett av citaten leds jag till en sida med grovt främlingsfientligt, för att inte säga rasistiskt, tankegod. Citatet har alltså tagits till intäkt för att invandringen bidragit till språkligt förfall. Elevens bakgrund framkommer emellertid inte i artikeln som citeras. Däremot finns skäl att anta att eleven haft någon form av läs- och skrivsvårigheter. Citatet förekommer också i invandringskritiska diskussioner på *Flashback* med samma syfte.

komma till rätta med krisen var att bryta den socialdemokratiska hegemonin som sågs som den viktigaste orsaken till vanvården av språket.

Ett annat återkommande drag är anekdoter. Berättande är en vanlig textaktivitet. I Hans Lindströms artikel om bekymret med blocksvenskan från 1971 inleds texten med en sedelärande episod. Han berättar om hur han under en censorresa till ”ett av våra läroverk” märkte hur eleverna lagt sig till med konstruktionen ”mena på”. Vid nästa läroverk använde också modersmålsläraren samma uttryck. Vid den tredje anhalten förstummades han helt då även en av hans censorskolleger ”smittats av farsoten och menade på av hjärtans lust”. I god retorisk tradition använder Lindström det gyllene tretalet och låter hjälten möta tre utmaningar med ökande svårighetsgrad. Han vinner dock inte prinsessan och halva kungariket utan konstaterar krasst att han måste acceptera utvecklingens lag. Händelsen faller honom i minnet då han funderar över hur universitetslärare tvingas till ständiga kompromisser och ”allt hårdare övningar i resignationens konst”. Notera också sjukdomsmetaforen. Det svenska språket är smittat av en farsot. Rebecca Schuman (2013, 13 december) berättar om när hon var barn och såg sin mors rättningshögar som gjorde henne Medusahårig. Solveig Depken (1997) väljer att låta hela sin artikel ta formen av ett narrativt förlopp där hon beklagar den nya tiden då ”[a]ll respekt för lärare, föräldrar och vuxna var borta”. I *Neo* flankeras brödtexten av ett antal illustrationer där bildtexterna är anekdoter med det gemensamma målet att skildra universitetseländet (Svensson, 2013). Det är nog den typen av framställningar som Lundgren (1996) refererar till som råttan-i-pizzanberättelser. Påfallande ofta leder de anekdotiska inslagen till en nostalgisk längtan tillbaka till en svunnen paradisk tid före syndafallet. Men det framkommer sällan när syndafallet ägde rum.

Ytterligare ett återkommande mönster är att skribenterna ofta faller in i den mediepaniska diskursen. Den finns i alla tider och både i Sverige och i USA. I artikeln om Johnny ses det myckna tevetittandet som en av orsakerna till bristande skriftspråk. I en artikel från 90-talet sägs minskad skönlitterär läsning bidra till att talspråket breder ut sig i skriftspråket (Hagberg, 1996). Det kunde ju också tänkas bero på att också den vuxna bruksprosan förändrats. I historikernas artikel från 2013 antas att studenterna hellre lyssnar på en ljudfil med en inspelad föreläsning än läser kurslitteraturen. På 90-talet talas om en föreställning att ”saker ska komma snabbt ur bilden eller datorn och inte kräva större egen ansträngning” (Bergström, 1999). De två senare exemplen illustrerar också synen på ungdomar som lata. Ungdomskulturen tas ofta upp som ett bekymmer. ”Förbarnsligande”, kallas den av Åke Pettersson (Bergström, 1999). Inge Jonsson (1976) verkar närmast förskräckt efter ett lektionsbesök i en skolklass. Så där såg inte elever ut på hans tid. Inte minst blir han bekymrad över det språk eleverna använder. Den språkliga brutaliseringen bland ungdomar togs också som bevis på kris i artikeln om Johnny och i Gunnel Vallquists tal i Svenska Akademien.

Slutligen kan konstateras att skrivkrisgenren levt och frodats under alla mina undersökningsperioder och att den ser ungefär likadan ut i Sverige och USA. En viss skillnad kan noteras på 90-talet. Den består i att skribenterna använder fler diskursiva

resurser. Under decenniet användes siffror från diverse undersökningar som bevis på förfallet. Syftet är antagligen att framstå som trovärdig. Ett liknande förfarande kunde vi se egentligen endast i samband med Grundins undersökning på 70-talet. Tidigare i texten har jag sett det som exempel på hur nyliberala idéer om mätning har blivit allmängods under 90-talet. Men det beror också på att skrivande under decenniet var en politiskt laddad symbolfråga med en tydlig förövare: den socialdemokratiska skolpolitiken. I debatten från 2013 försvinner siffrorna och utsagorna grundas återigen på något slags känsla eller för givet tagna sanningar. Det är en tid då de internationella storskaliga studierna kommit att påverka såväl synen på skolan som skolpolitiken. De ”bevis” som debattörerna under 90-talet hämtade i diverse studier av olika slag behövs inte längre. Skolkrisen har upprepats så många gånger att den blivit en sanning. Att skrivkrisgenren utvecklats över tid visar genrens föränderlighet.

”Why Johnny Can’t Write” är den mest kända amerikanska texten i ämnet; den kan ses som den prototypiska skrivkrisartikeln, om än mer avancerad än vanligt, och kanske är det den som bildat skola för hur artiklar i genren ska se ut. I Sverige finns ett stort antal artiklar som delar drag med den amerikanska artikeln. Men skribenterna verkar fullkomligt ovetande om att de följer en tradition, att de skriver enligt en rätt förutsägbar mall. Med tanke på ämnet – att beklaga sig över elevers och studenter torftiga skriftspråk – är det lite märkligt att inte fler skribenter vågar vara så kreativa att de utmanar genrekonventionerna.

Myter om skrivande

Det går att urskilja en populärdiskurs om skrivande i både Sverige och USA. I USA har den funnits i över hundra år (J. Stanley, 2010). I Sverige har den minst 80 år på nacken (Andersson, 1986). Populärdiskursen bygger på ett antal myter.

För att kunna förklara hur myterna fungerar tillåter jag mig en utveckling.¹³¹ Förutom att ha en refererande eller informerande funktion har de språkliga tecknen också en symbolisk funktion som är förknippad med makt. I essäsamlingen *Mytologier* funderar Barthes (1970) över relationen mellan symbolisk form och symbolisk makt. När han analyserar en reklamannons för vin konstaterar han att vinet står för någonting mer än vad det refererar till, ett ytterligare meningslager med ett specifikt ideologiskt budskap som görs till det som ses som det naturliga. Vinet blir inte bara en dryck gjord av druvor utan också själva essensen av franskhet. På samma sätt blir cykeltävlingen *Tour de France* en symbol för nationell stolthet och identifikation. Vad som händer är att referenten (till exempel vinet) transformeras till en större entitet (franskhet). Barthes kallade det för *myter*. Myten tömmer en text eller bild på dess historiska kontext och fyller den med tidlöst ideologiskt innehåll. Myten blir därmed ahistorisk

¹³¹ Följande resonemang är baserat på Kramsch (2009) och Barthes (1970).

eftersom den opererar i en föreställd verklighet. De symboliska formerna används inte för att informera utan för att påverka adressatens känslor och perceptioner. Myten går från subjektiv konnotation till att bli objektiv denotation. Det är när det sker, när subjektiva föreställningar naturaliseras och tas för givna, som myten verkar manipulativt.

I det följande redogör jag för ett antal myter som kan förknippas med den populära diskursen om skrivande elever och studenter.

Myten om försämring

Att säga att det är en myt att elevers och studenters skrivande försämrats är möjligen att sticka ut hakan, men faktum är att vi inte vet. Det finns helt enkelt inte tillräckliga vetenskapliga belägg för att påstå att skrivandet försämrats. Dessutom behöver den som faller ett sådant yttrande precisera vad som egentligen avses. *Vad* är det som försämrats? Vilken tid jämför man med? Hur kan man veta? *Vem* är det som försämrats? Vilken kategori elever handlar det om? Det kan ses som en myt eftersom det är en subjektiv föreställning som naturaliserats och blivit en för givet tagen sanning. Myten är så utbredd att det inte riktigt går an att uttrycka en avvikande mening; det är hos den som dristar sig till det som bevisbördan ligger. Men det är också just därför det är en myt. Den är ett uttryck för ideologin hos den som formulerar den och som också är beroende av den. Det är därför den är så genomträngande, så svår att bemöta och så långvarig (Harvey J. Graff, 2010, s. 638). Den grundas på en *känsla* av att något gått förlorat. Därmed inte sagt att den är rakt igenom falsk; en myt behöver ha ett korn av sanning i sig för att accepteras (638). Att det finns elever och studenter som inte skriver särskilt bra stämmer naturligtvis. Men det är ett rätt banalt påpekande. Det har alltid funnits vissa som inte når vad samhället förväntar sig vad gäller läsning och skrivande. Om skrivbristerna ökat eller minskat över tid vet vi däremot inte så mycket om.

Ett vet vi. Det är att något har *förändrats*. Men hur och i vilken utsträckning är svårare att svara på. De nationsomspännande proven har förändrats över tid. Det vore märkligt annars. Språkriktighet tillskrivs inte samma vikt i dag jämfört med på studentskrivningarnas tid. Kanske har det inneburit att också skrivundervisningen förändrats i samma riktning. I *Basfärdigheter i svenska* poängteras vikten av att se skrivandet i ett sammanhang och korrekt stavning prioriterades lägre än tidigare. Hur det sett ut i praktiken är svårt att säga så mycket om. Men kanske ska förändringarna i modersmålsämnet och i förlängningen elev- och studentspråk relateras till de språkliga förändringar svenskan genomgått under efterkrigstiden. För Hellberg (2007) är just 1945 ett märkesår; enligt hans mening är det från och med då den moderna svenskan, nusvenskan, tar form. Skriftspråket förenklades. Verbens pluralformer försvann. Engelskan befäste sin roll som det ledande främmande språket, vilket exempelvis tog sig uttryck i dominansen vad gäller lånord. Tidningen *Expressen* med lättlästhet som stilistiskt ledord slog igenom på bred front. 1945 var också ett viktigt år för svensk

barnlitteratur då ett antal betydande verk, främst förstås *Pippi Långstrump*, publicerades. De senaste decennierna har det också skett en språklig intimisering, till exempel genom personligt tilltal, slang och dialektala inslag. Svensson (1993) ser de här förändringarna som en stilförskjutning där talspråkliga former letar sig in i skriftspråket. Under de senaste decennierna har språket dessutom påverkats av den nya tekniken (Hård af Segerstad, 2002). Språket förändras, om än långsamt. Det vore rimligt att anta att också elev- och studentspråk förändras över tid. Men all förändring behöver inte nödvändigtvis ses som försämring. Att skolspråket ska vara beständigt när bruksprosan förändras säger något om den roll skolan förväntas ha. I stället för att vara i takt med tiden ska skolan hålla streck mot förändringar och agera språkkonservande. Visst kan man argumentera för att skolan inte bör anamma alla språkliga nymodigheter, men om efterkrigstiden präglats av ett närmande mellan tal- och skriftspråk kan det knappast ses som skolans misslyckande om ett sådant närmande också kan skönjas i elevers texter. Även om skolan demoniseras verkar många likväl sätta ett sällsamt stort hopp till den. Om skolan lyckas få sina elever att skriva enligt traditionella normer kan den accelererande tiden behärskas i någon mån.

Myten om försämring kan ses som något av en övergripande myt. Det är den som allt till syvende och sist handlar om. Den inbegriper flera myter.

Myten om civilisationens förfall

I flera artiklar som jag hänvisat till har bildspråket varit drastiskt. Exempel gavs i avsnittet om skrivkrisgenren. Det talas om en språkets undergång vars kännetecken är att elever och studenter skriver dåligt. Man kunde säga att skrivande får en större roll än det förtjänar. Bristfälligt skrivande blir en symbol för något större, ja faktiskt för hela civilisationens förfall. Torftigt skriftspråk är ett av tecknen på att det går utför. Att unga människor stavar fel implicerar att vi är på väg mot mörkare tider.

Resonemanget kan jämföras med vad Harvey Graff (1979) kallar *the literacy myth*. Myten består i tron att tillägnet av literacy är en nödvändig förutsättning för ekonomisk utveckling, demokrati, ökad kognitiv förmåga och social mobilitet uppåt. Dess rötter går tillbaka till antiken. Graff undersöker vilken roll literacy spelade för arbets- och lönestruktur i Kanada på 1800-talet och kommer fram till att literacy förknippades med ett antal goda effekter, vilka inte var särskilt tydliga i hans empiriska material. För det första menar han att literacy mer hade med moralisk och disciplinär fostran att göra än färdighetsträning i läsning och skrivning. För det andra hade faktorer som födelse, arv och strukturell ojämlikhet större betydelse för ekonomiska framsteg än utbildning. Det innebär inte att utbildning inte har något värde, bara att den inte har det stora värde som den har enligt literacymyten. Graff (2010) återvänder till myten trettio år efter att den formulerades och inser att den i allra högsta grad ännu finns kvar. Så här skriver han:

In contemporary popular discourse, literacy is represented as an unqualified good, a marker of progress, and a metaphorical light making clear the pathway to progress and happiness. The opposing value of "illiteracy", in contrast, is associated with ignorance, incompetence, and darkness (640).

Om literacy betraktas som något omistligt för att föra civilisationen framåt också i svensk populärdiskurs är det kanske logiskt att domedagsprofetior används för att understryka situationens allvar. Förfallet tas för givet och innebär slutet på sociala framsteg och en demokrati vid god vigör. Ett nutida exempel är de olika chocker som resultaten på olika storskaliga studier som PISA (Skolverket, 2013) och PIRLS (Skolverket, 2007) gett upphov till. Elevernas mediokra resultat tas till intäkt för att det måste vara något ruttet i staten Sverige. Men om literacymyten är just en myt är undergångsmetaforerna inte bara hyperboler utan också oberättigade. Självfallet spelar läsning och skrivning stor roll, men om landets väl och ve antas äventyras om testresultaten pekar nedåt med några poäng får man nog se det som att literacymyten lever och frodas också i Sverige.

Myten om den gyllene eran

Det torde också stå klart att om vi är på väg in i en mörk tid där upplysningstankarna kommer på skam måste det ha funnits en gyllene era, en tid då unga människor visste att använda språket utan några som helst normavvikelser. Myten är därför intimt förknippad med den föregående. Många artiklar målar upp en tid då allt var frid och fröjd. Ofta inträffade tiden under skribentens levnad, till exempel i början av någons lärargärning, som i artikeln av lektor Johnsson vilken analyserades i 70-talskapitlet. Det är också vanligt att dåtiden är vag, en förlorad edenliknande värld. Men det framkommer inte så ofta *vad* det var som var bättre. Så här uttrycker Bronwyn Williams (2007, s. 178) sin syn på saken i en artikel som handlar om att Johnny aldrig någonsin kommer att kunna läsa och skriva tillräckligt bra:

Every generation, upon reaching middle age, finds itself compelled to look at the literacy practices of young people and lament at how poor the work produced today is compared to that of idyllic days gone by. (It does make you wonder, however, that if the ability to read and write has been in such sustained decline for generations, shouldn't we by this point be staring at print in baffled incomprehension?).

Till myten hör också diskurser om en förlorad ungdomsgeneration och om nya, färliga, medieformer. De unga står för det nya, det som den postmoderna tiden för med sig. Ungdomskulturella företeelser hånas och ungdomars verbala uttryckssätt betraktas som ett andra rangens språk. Deras krav på medbestämmande kontrasteras mot en tid

då de unga visste sin plats. Bildbaserade medier jämförs med den goda boken.¹³² Det nya kan aldrig mäta sig med det gamla.¹³³ Dikotomier skapas där ungdomar ställs mot vuxna, ungdomsspråk mot normspråk och teve eller datorer mot skönlitteratur. De unga blir de Andra, dem som den gyllene erans barn jämförs med.

Myten om tillfällighet

Nostalgiskt tillbakablickande är också myten om tillfällighet. Liksom i de föregående myterna jämförs samtiden med en svunnen, sorglös, tid. Begreppet myten om tillfällighet myntades av Mike Rose (1985) och bär med sig föreställningen att om vi bara gör si eller så kommer problemen att lösas, om fem år, tio år eller om en generation och den högre utbildningen kan återgå till det normala igen. Trots anhopningen av skrivkrisrapporter ses problemen inom akademien som tillfälliga. Till myten hör också tanken att problemen är nya, men varje generation akademiker som ser demografiska skiften och ökad tillgänglighet ser problemen ånyo, klagar på dem på tidstypiskt vis och tror optimistiskt att de inte är bestående: "No one seems to say that this scenario has gone on for so long that it might not be temporary. That, in fact, there will probably *always* be a significant percentage of students who do not meet some standard" (355, kursiv i original). Inslag av myten finns i hela mitt material. Debattörerna verkar fullständigt omedvetna om att frågan har lyfts tidigare och att det inte är så enkelt att komma till rätta med problemen. Men myten förblindar. Den kan också leda till ogenomtänkta pedagogiska beslut. Det är därför varje krisutbrott för med sig begär om att vända tillbaka till basfärdigheterna, *back-to-basics*. Det tas nämligen för givet att färdighetsträning fått stryka på foten till förmån för allsköns progressiva pedagogiska experiment i den nya skolan.

Myten om progressivismens skuld

Både i materialet från USA och Sverige finns ett utbrett förakt för skolans verksamhet. Föräldrar, lärare och elever demoniseras. Än värre syndare är skolpolitiker, speciellt i Sverige och alldeles särskilt under 90-talet då skrivkrisen hade partipolitiska förtecken. Allra värst är dock fackpedagogerna som antas ha förstört den tidigare fungerande skolan genom att förvrida synen på skolpolitiker så att diverse progressiva experiment införts. Men i Dahllöfs (1963) omfattande avnämningundersökning inför införandet av

¹³² Magnus Persson (2012) kallar det *myten om den goda litteraturen*. Skönlitterär läsning betraktas alltid som något gott.

¹³³ Det finns en lång tradition av klagomål på populärkulturen. De mest kända exemplen är nog essän "Kulturindustrin" i *Upplysningens dialektik* av Horkheimer och Adorno ([1944] 1997) och Neil Postmans (1986) *Underhållning till döds*.

det nya gymnasiet 1965 var förvaltning, näringsliv och akademi rörande överens om att arbetsformerna i skolan behövde ändras. De skulle vara mer individualiserade eftersom eleverna ansågs behöva bli bättre på självständigt arbete. Av det skälet infördes nya moment som grupparbete, långläxa, beting och specialarbete. Det är just de progressiva inslag som senare ska hånas och tillskrivas världsfrånvända fackpedagoger.

De progressiva reformerna från 60-talet pekades under hela undersökningsperioden ut som inledningen på raset för den svenska skolan. Föreställningen florerar fortfarande. I en artikel i *Dagens industri* från 2016 hävdar Inger Enkvist att Sverige ”genomfört ett dyrbart ideologiskt fullskaleexperiment med sina barn och unga” som alla förlorat på. Men de storskaliga studier som Sverige deltagit i från 60-talet och framåt säger något annat. Under större delen av 90-talet presterade Sveriges elever väl, men såväl då som nu har det funnits intresse av att förmedla en annan bild och ställa berörda personer till svars. I en bok från 2016 där Enkvist identifierat personerna bakom skolreformerna 1962-1985 argumenterar hon också för 68-vänsterns stora inflytande på svenska skolreformer (Enkvist, 2016).¹³⁴ Också i USA får den nya vänstern utstå bitande kritik. Redan 1979 skriver Lasch om studentrörelsernas militanta antiintellektualism som påverkat högskoleutbildningen i negativ riktning. Kraven på inflytande och relevans viftas bort av Lasch och ses som uttryck för studenternas inställning att ”education should be painless, free of tension and conflict” (Lasch, 1979, s. 258). Hos både Lasch och Enkvist finns en föreställning om att elever och studenter inte vill lägga manken till. Lasch beskriver resultaten av attityden:

Those who teach college students today see at first hand the effect of these practices, not merely in the students’ reduced ability to read and write but in the diminished store of their knowledge about the cultural traditions they are supposed to inherit (260).

Ur led är tiden

Synen på skrivande under undersökningsperioden har varit beständig. Gemensamt är att elever och studenter behäftas med diverse fel och brister, vilka måste åtgärdas å det snaraste, i stället för att se dem som oerfarna skribenter i färd med att lära sig bemästra språket. Vissa aspekter är tidstypiska, exempelvis den stora förtröstan på siffror som blev tydlig under 90-talet, men i stort är mediedebatter om skrivande uppbyggda på samma sätt, oberoende av om de startas på 70-talet, 90-talet eller 2010-talet. Det finns en populärdiskurs om skrivande som bygger på ett antal myter, där myten om

¹³⁴ Hur stort inflytande 68-vänstern verkligen hade på skolreformerna är dock inte så lätt att svara på. Men Enkvists forskningsprojekt var en del i ett större projekt kallat ”Arvet efter 1968”, lett av Lennart Berntson och Svante Nordin, vilket antyder att hon *utgått* från att det måste ha varit stort.

försämring är den övergripande. Myterna kan i sin tur relateras till ett antal diskurser om skrivande som återkommer under perioden. Jag har tidigare diskuterat diskursen om förfall och restaurering, bristdiskursen, den mediepaniska diskursen, diskursen om den förtappade ungdomen, den skolföraktande diskursen och den progressivismkritiska diskursen. Dessa diskurser har jag beskrivit som samverkande och tillhörande en värdekonserverativ diskursordning. Det har under perioden funnits motröster, men de har inte fått speciellt mycket utrymme.

Hittills har jag cirklat runt frågan om varför den populära diskursen om skrivande varit så stark och långvarig. Jag tror att det finns flera orsaker.

Samhället kräver hela tiden nya och högre krav på läs- och skrivförmåga.¹³⁵ Att förväntningarna på elevers och studenters skrivande skärps innebär också att myten om försämring kan fortleva. Williams (2007) ger en bourdieusk förklaring till krisutbrotten när han hävdar att de kan ses som medelklassens ångest över förlorad status och prestige. Det enda medelklassen har att falla tillbaka på för att särskilja sig från massorna är kulturellt kapital, vilket inte minst manifesteras genom språket. Det är därför, menar han, de påstådda kriserna så ofta rör lingvistisk etikett. Det sägs ofta, fortsätter Williams, att det som saknas hos studenterna är kritisk förmåga, men det som verkar engagera och uppröra mest är ytliga språkfel.

Under perioden har det skett en kraftig elev- och studentexpansion i både Sverige och USA. Tidigare marginaliserade grupper har fått tillträde till högre utbildning. Det har inneburit att det för högskolepolitikens vidkommande varit något av en balansgång: ökad access eller bibehållen excellens. Med målet att hälften av en studentkull från gymnasieskolan ska vidare in i högre utbildning måste kanske kraven sänkas. Men det kanske inte skulle behövas. Det kunde förstås också tänkas att stödet från högskolans lärare behöver öka, vilket ställer nya krav på lärarna. Nya studentgrupper reser också krav på ändrade undervisningsformer. Högskoleläraren blir inte samma auktoritet som tidigare utan liknar mer och mer en lärare i ungdomsskolan, eller, mer krasst, en lönearbetare vilken som helst, vilket, med kampen om kulturellt kapital i åtanke, kan förklara varför högskolans lärare kan uppleva att deras privilegierade ställning försvunnit. Lärare pressas från olika håll. När den högre utbildningen marknadsanpassas och styrs enligt NPM-principer måste lärare och forskare kämpa för autenticitet. Ball (2004, s. 15) beskriver det som ett slags värderingsschizofreni som kan uppstå om engagemang och erfarenhet måste offras för påtryckningar om prestation. Något av den ambivalensen kan skönjas i historikernas text där de inledningsvis tar upp några av de krav som ställs på dem som forskare (se också kapitlet ”Studenter som inte kan svenska” där citatet diskuteras): ”Vi och andra forskande historiker är mycket väl medvetna om att svenska humanister i högre grad måste publicera sig internationellt, och arbetar också med allt större framgång i den riktningen”. Sverige var ett av de första länderna att anamma NPM som styrningsfilosofi i offentliga verk-

¹³⁵ Om vi ska tro på Graffs (1979) literacymyt är kraven emellertid överdrivna.

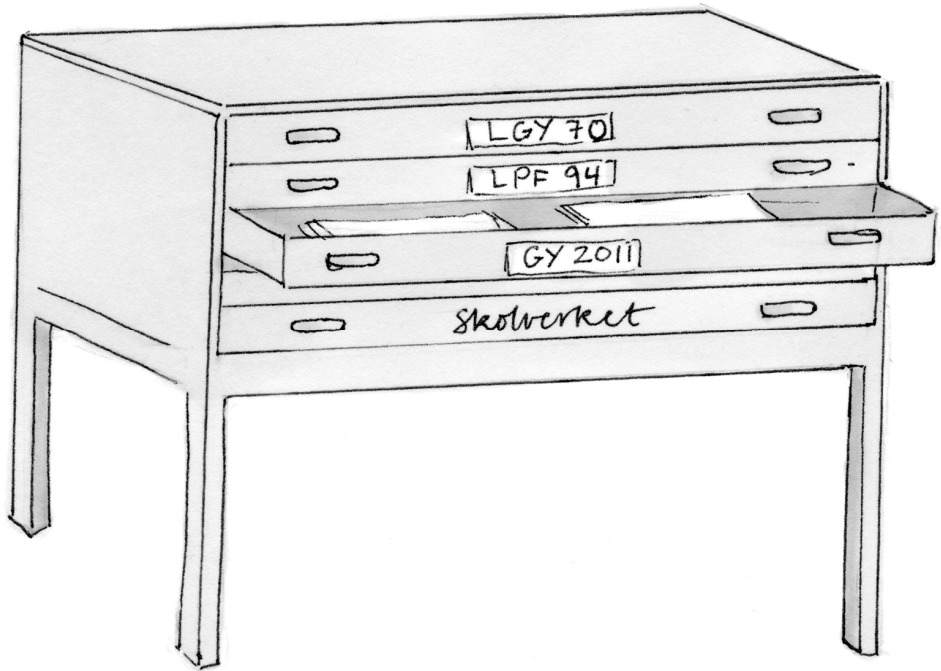
samheter. Sedan Bolognaprocessen implementerades har filosofin fått ytterligare fäste i den högre utbildningen (Lorenz, 2012, s. 603). Med det ständiga trycket på sig att publicera – *publish or perish* – blir motgångar i undervisningen ett hinder för forskarkarriären.

Krisutbrotten kunde också ses som ångest över tidens gång. Språket blir det enda beständiga i en värld som flyter. Men om också språket genomgår förändringar blir det skolans uppgift att bevara det som en gång var. Myterna om civilisationens förfall och den gyllene eran kan förstås som reaktioner på ångesten över den tid som flytt men också över att tiden ovillkorligen fortsätter att ticka. Det kan leda till tankar om kristillstånd. Men krisen är snarast *existentiell*. Johan Asplund (1987, s. 154-169) beskriver den moderna tiden med termen *abstrakt socialitet*.

Människan blir dubbel eller ambivalent: dels individ, dels samhällsvarelse. Hon blir också förvirrad; hon frågar sig med stegrad intensitet om hon först och främst är individ och bara sekundärt samhällsvarelse eller om hon snarare först och främst är samhällsvarelse och bara sekundärt individ (195).

I den abstrakta socialiteten är samhällsvarelserna utbytbara. Det är möjligen därför den yngre generationen hamnar i skottgluggen. Att tillskriva den diverse brister av olika slag kan legitimera ens egen existens. I samma sekund som bristerna utropas görs det nämligen klart att man själv är av annat virke och inte har fallit till föga för försämrande förändringar utan står pall för tidens tryck. Livet får ett högre syfte.

DEL III



GYMNASIESKOLANS LÄROPLANER

Denna del av avhandlingen är uppdelad i fem kapitel. I det här inledande kapitlet redogörs för det analysverktyg, ett antal kategorier om synen på skrivande, som endast används i kapitlen om gymnasieskolans läroplaner. Dessutom förs ett resonemang om alternativa kategoriseringar av synen på utbildning. I det andra kapitlet behandlas Lgy 70, i det tredje Lpf 94 och i det fjärde Gy 2011. Dessa tre kapitel har liknande struktur. Inspirerad av Fairclough (1992, 2010) ser jag texterna som inbäddade i olika lager: text, diskursiv praktik och sociopolitisk praktik. Det första avsnittet i varje kapitel ägnas åt den *diskursiva praktiken*. Här förs företrädesvis resonemang om bakgrundshistoria och intertextuella trådar. Det viktigaste materialet är förarbeten av olika slag till de olika läroplanerna, kanske särskilt SOU-betänkanden som klarlägger en del av tankarna bakom läroplanerna. Det andra avsnittet behandlar *texten*. Av intresse här är *vad* som tas upp om skrivande och *hur* det görs. Jag analyserar texterna med hjälp av tre olika metoder. För att undersöka *vad* som sägs om skrivande försöker jag identifiera vilka skrivinriktningar som kommer till uttryck genom att utnyttja en variant av Ivaničs (2004) skrivdiskurser (se nedan). För att undersöka *hur* det görs analyseras dialogiciteten i enlighet med Hellbergs (2008) metod (se kapitlet om teori och tillvägagångssätt). Analysverktyg har också hämtats från den systemisk-funktionella lingvistik (se "Teori och tillvägagångssätt"). I det tredje avsnittet diskuteras den *sociopolitiska praktiken*. Här sätts läroplanen i samband med den samhällliga kontexten. Jag resonerar utifrån olika teorier om samhället (se "Teori och tillvägagångssätt"). I det femte kapitlet jämför jag resultaten i de olika kapitlen och försöker fördjupa förståelsen genom att lägga på ytterligare samhällliga teorier. Syftet med de empiriska kapitlen i denna del är att förstå vilka föreställningar om skrivande som rådde vid de olika läroplanernas tillblivande, beskriva hur de kommer till uttryck och dessutom säga något om vad som ligger bakom synen på skrivande.

Nedan redovisas Ivaničs analysverktyg och min vidareutveckling av dem. Analysmetoden återkommer nämligen i samtliga kapitel i denna del.

Skrivriktningar

I artikeln "Discourses of writing and learning to write" identifierar Roz Ivanič (2004) sex idealtypiska diskurser om skrivande och skrivundervisning. Syftet är att skapa ett ramverk för att analysera diskurser om skrivande i till exempel styrdokument, läroböcker, undervisning och media. Med inspiration från till exempel Fairclough (1992) ser Ivanič språket som inbäddat i olika lager. Det finns emellertid en del skillnader i deras teorier. I Ivaničs teori illustreras språklagren med fyra kvadrater inneslutna i varandra (Fairclough har tre kvadrater i sin teori). I det innersta lagret finns texten, fri från sin kontext. Det är det lagret datorstödd språkforskning intresserar sig för. Text kan också ses som multimodal och utöver det lingvistiska uttrycket innehålla visuella karakteristika. I nästa lager ingår kognitiva processer. Språket i sig är inte så mycket i fokus utan snarare språkande, de mentala meningsskapande processerna. De tredje och fjärde lagren är sociala aspekter på språket. Det tredje, händelse, beskrivs som den omedelbara sociala kontexten där språket används, vilken inkluderar syftet med språk-användningen, den sociala interaktionen och temporala och rumsliga detaljer. Det motsvarar vad Halliday (2004) kallar situationskontexten. Det fjärde lagret, sociokulturell och politisk kontext, består av sociokulturellt tillgängliga resurser för kommunikation: multimodala praktiker, diskurser och genrer vilka stöds av den kulturella kontexten där språk-användningen sker och maktrelationer mellan dem. Också världsbilder och sociala strukturer ingår i detta lager. Lagret motsvarar Hallidays (2004) kulturkontext. Detta lager sträcker sig utanför själva språket och språk-användningen för att förklara varför de är som de är, ibland också med en sociopolitisk agenda att motverka status quo och verka för förändring.

Definitionen av begreppet diskurs har Ivanič hämtat från Gee (1996). Diskurser beskrivs som föreställningar om hur vi tänker om och förstår fenomenet skrivande, hur man lär sig att skriva och talar om skrivande samt de inställningar till undervisning och bedömning som kan förbindas med dessa föreställningar. Ivanič använder de fyra lagren som utgångspunkt för de sex identifierade diskurserna om skrivande och skrivundervisning och anser att var och en av diskurserna kan relateras till ett eller flera av lagren. För varje diskurs urskiljer Ivanič specifika åsikter om skrivande, åsikter om hur man lär sig att skriva, inställning till skrivundervisning och bedömningskriterier. En viktig notering är att undervisning knappast kan bestå av endast en av de olika diskurserna. Däremot kan någon eller ett par av diskurserna dominera.

De sex diskurserna Ivanič identifierar beskrivs nedan:

Färdighetsdiskurs: Skrivande består av att ha kunskap om och kunna använda lingvistiska mönster, att kunna skriva korrekt och följa grammatiska regler. Det kan också handla om att skriva välformulerat till exempel vad gäller kohesion inom och mellan

stycken. Undervisningen är explicit och vid bedömningen premieras korrekthet. Ivanič förmodar att många kursplaner har denna inriktning.¹³⁶

Kreativitetsdiskurs: Också här är texten i fokus, men innehållet och stilen snarare än den lingvistiska formen. Skrivande ses som något värdefullt i sig, utan någon annan social funktion än att intressera och underhålla läsaren. Innehåll och stil är de viktigaste kriterierna vid bedömningen. Undervisningen är implicit. Inställningen är att man lär sig skriva genom att skriva, vilket alltså innebär att skrivundervisning handlar om att skriva mycket, gärna om något stimulerande ämne där skribenten kan hämta stoff från sina egna erfarenheter. Diskursen hade sin storhetstid under sjuttioalet, men är, skriver Ivanič, troligen vanlig även i dag.

Processdiskurs: Inspirerade av kognitiv skrivforskning från slutet av sjuttioalet började skrivlärare ägna mer uppmärksamhet åt processen än produkten. Skrivprocesspedagogik var populärt under åttiotalet, inte minst i högstadiesvenskan i Sverige. Den kognitiva teorin misstolkades ibland vilket innebar att man la stor vikt vid planering, utkast, feedback och revideringar i skrivundervisningen. Denna specifika arbetsgång var attraktiv för lärare och kursplaneförfattare; undervisningen blev explicit. Men till diskursen hör inte bara de yttre praktiska processerna som handlar om ett specifikt sätt att arbeta med text utan också inre kognitiva processer. Texterna är svårbedömda. Är det processen eller produkten som ska värderas högst?

Genrediskurs: Skrivande sker i olika texttyper som är skapade av den sociala kontexten. Texter varierar lingvistiskt sett beroende på syfte och kontext. Olika texttyper har alltså specifika lingvistiska mönster. Skillnaden är dock stor jämfört med färdighetsdiskursen eftersom texten inte bara ska vara korrekt utan också fungera lingvistiskt i sitt bestämda syfte. Att lära sig skriva handlar alltså om att lära sig lingvistiska kännetecken för olika texttyper. Undervisningen är explicit och sker gärna enligt en bestämd arbetsgång. Bedömningen handlar om huruvida texten är lämplig eller passande för sitt syfte. Tankarna bakom genreskolan var att alla elever, oavsett bakgrund, skulle få tillgång till ett fungerande språk i olika sammanhang. Kritik har dock riktats mot att den ger en förenklad bild av olika texttyper som blir enhetliga och statiska.¹³⁷

¹³⁶ I färdighetsdiskursen ryms alltså såväl faktakunskaper som färdigheter. Detta kan jämföras med diskussionen om de fyra f:en och kunskapssynen så som den beskrivs i Gy 2011 (Skolverket, 1994, s. 8) där kunskaper om och färdigheter i betraktas som skilda aspekter av kunskap.

¹³⁷ I kommentarmaterialet till ämnesplanen i *Svenska* i Gy 2011 beskrivs användningen av begreppen *texttyp* och *genre* så här: "I ämnesplanen för svenska används termen genre endast om de litteraturvetenskapliga genrerna prosa, poesi och dramatik. I övrigt används genomgående termen texttyp i den mer övergripande och allmänna betydelsen 'typ av text'" (Skolverket, 2011b). Värt att notera är att begreppet texttyp i Skolverkets tappning har en annan innebörd än den gängse språkvetenskapliga där en texttyp definieras av språkinderna funktioner i texten, till exempel beskrivande, berättande, argumenterande och instruerande (Ledin, 2001, s. 9). I analysen av läroplaner håller jag mig till Skolverkets definition och använder begreppet texttyp när det rör genrer som statiska storheter. Dem skiljer jag från *textaktiviteter* (till exempel berätta, beskriva, argumentera). En texttyp, använd på detta sätt, består alltså i regel av flera textaktiviteter. Genrebegreppet används då det tydligt framkommer att genrer ses som sociala processer

Socialpraktikdiskurs: Skrivande är kommunikation med en specifik avsikt i en social kontext. Skrifthändelsen är inbäddad i den sociala praktiken. Synen på skrivande går ut på att man lär sig genom att delta i socialt situerade meningsfulla, helst autentiska, literacyhändelser. Diskursen kan delas upp i tre inställningar till skrivande: *funktionell* (explicit undervisning för verkliga situationer för att uppfylla sociala mål, till exempel att skriva jobbansökan), *kommunikativ* (implicit undervisning, autentisk kommunikation genom till exempel IKT, där alla sociopolitiska faktorer för skrivande finns med), *etnografisk* (implicit undervisning, eleverna får studera en särskild kontext för att komma fram till vad som är typiskt för kontexten och varför). Vad som ska betraktas som en god text beror i denna diskurs på hur effektiv den är för att uppnå sociala mål.

Sociopolitisk diskurs: Denna diskurs påminner om den föregående men fokuserar mer på politiska aspekter av kontexten. Skrivande har att göra med maktrelationer. Att lära sig att skriva bör också innebära att man får en ökad kritisk medvetenhet om varför specifika diskurser och genrer ser ut som de gör och vilka historiska och politiska faktorer som skapat dem. Undervisningen ska gärna motverka status quo och bidra till förändring. *Critical literacy* innebär också att kunna identifiera hur lingvistiska och semiotiska val positionerar skribenter och läsare. Bedömning är svårt i denna diskurs eftersom värderingar av vad en god text är har med makt att göra och görs i någons intresse.

Jag utgår från Ivaničs sex diskurser i mina analyser, men eftersom de inte är heltäckande och att vissa inte är relevanta för mitt material har jag modifierat en del av kategorierna. Vissa av diskurserna är aningen problematiska då de kan inbegripa skilda synsätt på skrivande. I ett par fall har jag därför ändrat beteckningarna, men där Ivanič använder vedertagna begrepp från skrivforskningen har jag valt att också använda dem (se nedan). Ivanič förbinder diskurserna med olika lager, men för att lagren och diskurserna ska harmoniera för att passa hennes modell tvingas hon till en del förenklingar. En modell är naturligtvis en förenklad bild av verkligheten, men förbindelserna mellan lager och diskurser är inte alldeles självklara anser jag. De fyra lagren används som analysverktyg i en svensk artikel där Lgr 11:s och Lpo 94:s svenskämnen studeras (Liberg, Wiksten Folkeryd, & af Geijerstam, 2012). Det vore möjligen en framkomlig väg även för mig. Men det är snarare diskurserna än lagren de svenska forskarna diskuterar i artikeln, kanske beroende på att lagren inte är helt tydliga. Lagren verkar helt enkelt svårfångade. Jag har också valt att använda begreppet *inriktning* i stället för *diskurs*. För Ivanič är det möjligen berättigat att tala om diskurser med tanke på att hon lägger in så många aspekter i dem. I min analys nöjer jag mig med att undersöka hur man ser på skrivande i läroplanerna. Det är dessutom inte säkert att

och som föränderliga. Begreppet genre används till exempel i ämnesplanen för *Engelska*, något som visar att olika ämnesplaneförfattare gjort olika val. Där genrebegreppet används håller jag fast vid det.

de olika inriktningarna kan ses som exempel på de större diskurser om skrivande och skrivundervisning som Ivanič identifierat. Av de skälen passar *inriktning* bättre i min analys. Jag har identifierat följande inriktningar.

Färdighetsinriktning: Den sammanfaller i stort med Ivaničs färdighetsdiskurs. Skrivande ses som en färdighet som man antingen har eller inte har och undervisningen går ut på att eleverna ska förvärva färdigheter i till exempel stavning, grammatik, kohesion och koherens. Synen på skrivande är att undervisningen ska syfta framåt, mot högre studier eller arbetslivet. Det skulle kunna innebära isolerad färdighetsträning eller färdighetsträning i funktionella situationer. Oftast är nog den förstnämnda inställningen för handen.

Kreativitetensinriktning: Denna inriktning matchar Ivaničs motsvarande diskurs. En vanlig genre inom denna inriktning är skönlitterärt skrivande. Jag utökar omfånget något eftersom undervisningen i kreativitetensinriktningen kan vara både implicit, som hos Ivanič, och explicit. Till diskursen hör också den typ av personligt skrivande som ska främja personlig utveckling och som gärna tar avstamp i egna erfarenheter.

Processinriktning: Liksom hos Ivanič är inriktningen något spretig. Inriktningen innefattar den del av processdiskursen som handlar om skrivandets inre, mentala processer. Hit räknar jag också den typ av reflekterande skrivande där man skriver för att lära, eftersom det också handlar om en kognitiv syn på skrivande. Den typen av skrivande skulle kunna bestå i kortare skrivövningar (*low-stakes writing*) för att reflektera över en viss fråga (McKeachie & Svinicki, 2011). Också den syn på processkrivande där det endast handlar om arbetsgången ingår. Man skulle kunna argumentera för att den aspekten av inriktningen skulle placeras i färdighetsinriktningen, men jag har valt att följa Ivaničs indelning.

Genreinriktning: Den motsvarar genrediskursen. Den instrumentella hållning som tar avstamp i genrepedagogik men ser genererna som statiska texttyper som man ska lära sig en gång för alla placeras också här (vilket den också gör hos Ivanič), även om den skulle kunna kategoriseras som färdighetsinriktning eftersom den sociala aspekten försvinner.

Social inriktning: Skrivandet ses som en social akt där man har mottagaren i åtanke och man tar hänsyn till kontexten. Hit hör resonemang om den retoriska arbetsprocessen eftersom den primärt har ett kommunikativt syfte (och sekundärt en viss arbetsgång). Inriktningen har en del gemensamt med socialpraktikdiskursen, vilken emellertid är aningen spretig. Socialpraktikdiskursens funktionella variant kan ses som antingen färdighetsinriktad – om det handlar om att förbereda elever på att uppnå externt satta mål (som hur man skriver i ett specifikt yrke) – eller social om det rör just den sociala aspekten – att kommunicera ett specifikt innehåll. Dess kommunikativa och etnografiska aspekter verkar mest ha att göra med undervisningsinnehåll. I den sociala inriktningen såsom jag beskriver den behöver inte skrivuppgifterna nödvändigtvis vara autentiska; det viktiga är en dialogisk syn på skrivande. Den dialogiska språksynen delar den med genreinriktningen.

Kritisk inriktning: Den kritiska inriktningen sammanfaller i stort med den sociopolitiska diskursen med skillnaden att den inte behöver ha lika stort fokus på emancipation.

Akademisk inriktning: Hos Ivanič finns den, i någon mån, i flera av de olika diskurserna, men i mitt material är inriktningen så viktig att den bör tas upp i sin egen rätt. Den akademiska inriktningen handlar om att man ska lära sig mönster för vetenskapligt skrivande för att lättare kunna socialiseras in i akademien. På så vis liknar den Ivaničs genrediskurs, men den akademiska inriktningen har inte något emancipatoriskt syfte. Det finns också likheter med den instrumentella färdighetsinriktningen (färdighetsdiskursen hos Ivanič) eftersom korrekthet är viktigt och att kunna följa konventionerna för akademiskt skrivande, men i den akademiska inriktningen är den sociala kontexten inte oviktig. Den pekar alltså också mot den sociala inriktningen (och socialpraktikdiskursen), men det viktiga här är att förbereda för akademiskt skrivande.

Av resonemanget ovan framgår att det inte alltid är så lätt att skilja mellan de olika inriktningarna. Några av dem har flera gemensamma beröringspunkter, medan andra verkar innebära diametralt olika språksyner. Som exempel kan nämnas att den akademiska inriktning jag identifierat kan involvera de flesta av de andra inriktningarna, men jag menar ändå att det finns fog för att se den som en inriktning i sin egen rätt eftersom jag i materialet funnit så många utsagor som pekar framåt mot högskolans skrivande. Det kan ändå vara fruktbart att analysera vilken inriktning det akademiska skrivandet ska få, det vill säga åt vilken eller vilka av de andra inriktningarna den akademiska inriktningen vetter. Det är svårt att placera in den akademiska inriktningen i något av de lager Ivanič beskriver. Teoretiskt sett skulle den kunna placeras i alla lager, men i praktiken är det oftast i lager ett – om den är nära färdighetsinriktningen – eller tre – om den närmar sig social eller genreinriktning – den befinner sig.

Alternativa kategoriseringar

Det kan vara av intresse att jämföra de inriktningar jag identifierat, vilka specifikt handlar om synen på skrivundervisning, med de utbildningsfilosofier Englund (2005) utifrån amerikansk förlaga beskriver och som rör utbildningen i stort: progressivism, essentialism, perennialism och rekonstruktivism.¹³⁸

¹³⁸ Det bör påpekas att Englund också beskriver en femte kategori: den europeiska reformpedagogiken. Men jag låter den här vara en del av progressivismen. De fyra kategorier som presenteras här är de forskare som till exempel Brameld (1971) använder. Det finns andra liknande kategoriseringar av utbildningsidéer som lika gärna skulle kunna utgöra jämförelsematerial, men de fyra kategorierna, om än omodern, är allmänt spridda och säger dessutom något om föreställningar om vad utbildning ska vara. En alternativ indelning som ofta förekommit i analyser av modersmålsämnet har utarbetats av Ball, Kenny och Gardiner (1990). Deras fyra kategorier är *English as Skills*, *English as the Great Literary Tradition*.

Progressivismen förknippas med Deweys idéer. Målet med utbildningen är att eleverna ska växa som individer. Den syftar till medborgerlig bildning med medborgerliga ämnen, såsom historia och samhällskunskap. Progressivismen har fått kritik för osynlig pedagogik med svag klassifikation och inramning (se t.ex. Broady, 1981). Englund (2005, s. 231f) diskuterar hur en social-reformorienterad och en administrativ variant av progressivismen växte fram i USA. Den administrativa försökte smälta samman vetenskapssamhället med progressivismen med konkreta utbildningsprogram baserade på vetenskapliga aktivitetsanalyser och intelligenstagningar.

Essentialismen som rörelse uppstod som en konservativ kritik mot alltför långt gången progressivism i det amerikanska utbildningsväsendet (Smith & Knight, 1982, s. 223). Den betonar träning av basfärdigheter såsom läsning, skrivning och räkning. Utgångspunkten är de traditionella skolämnena som ska vara hårt knutna till motsvarande vetenskapliga discipliner. Kärnan i undervisningen är överförande av ämnesstoff. Eleverna ska inordna sig, vilket kräver disciplinär fostran. Syftet är att eleverna ska förberedas för ett liv som arbetare i det kapitalistiska systemet (223). Dess historiska rötter går tillbaka till tiden för masskolningens införande. Av dess vedersakare beskrivs det som en tid då utbildningen syftade till kontroll av den ostyriga arbetarklassen (224).

Också perennialismen betonar traditionellt ämnesinnehåll, gärna i form av exempelvis kanonläsning, men målet med utbildningen är inte att eleverna ska bidra till samhällsekonomin utan att de ska bli allmänt och klassiskt bildade för att kunna delta i det lärda samtalet i samhället. Det sker genom en betoning av intellektuell utveckling och ett slags smakfostran där kulturarvet står i centrum. Dess tro på eviga sanningar och att utbildning bör se likadan ut överallt gör den apolitisk. Kontexten hamnar i bakgrunden.

Det gör den inte för rekonstruktivismen som tvärtom tar sociala orättvisor till utgångspunkt för undervisningen. Rekonstruktivismen är sprungen ur progressivismen, som enligt företrädarna för den mer radikala inriktningen inte tar tillräckligt stor hänsyn till social förändring; progressivismen sågs som alltför inriktad på individen. De samhällsorienterade ämnena sattes i fokus och målet var att få eleverna att tänka samhällskritiskt. Kontroversiella problem skulle vara i centrum för undervisningen.

De olika skrivinriktningarna kan någorlunda relateras till de ovan beskrivna utbildningsfilosofierna. Till essentialismen kan färdighetsinriktningen knytas. Basfärdigheterna är i centrum och annat, såsom förmåga att samarbeta och förhandla, ges mindre vikt. Den akademiska inriktningen har mest gemensamt med perennialismen, åtminstone om det handlar om att arbeta på ett vetenskapligt sätt och då den syftar till bildning, till exempel genom stilstudier. Om den lägger allt för stor vikt vid det in-

tion, Progressive English och *English as Critical Literacy*, vilka i stort överensstämmer med de kategorier som Englund redogör för.

strumentella målet att förbereda för högre studier närmar den sig essentialismen. Den kritiska inriktningen motsvaras av rekonstruktivismen. Social, process och kreativitet kan förknippas med progressivismen. Genreinriktningen är aningen svår att placera. Beroende på inriktning kan den ses som antingen essentialism eller rekonstruktivism (se nedan).

Som Stanley (1992) påpekar överlappar kategorierna och de kan egentligen ses som varianter av två större kategorier, den ena traditionell och den andra experimentell.¹³⁹ Jag menar att de större kategorierna är att betrakta som diskurser då de inbegriper *ideologiska* föreställningar om vad utbildningen ska vara. Till en traditionalistisk eller konservativ diskurs hör viljan att bevara något, i det här fallet till exempel en väl beprövad undervisningsform med gamla anor och en konserverande syn på språket som något bestående som inte bör förvrängas. Till en experimentell, eller progressiv, diskurs hör en vilja att reformera något, till exempel en stelnad undervisningsform. Till den traditionalistiska diskursen hör färdighetsinriktningen och den akademiska inriktningen. Gemensamt är att skrivandet ses som något fixt och färdigt som eleverna en gång för alla kan lära sig. De är också huvudsakligen instrumentella; skrivandet är medel för något annat. Språkriktighet krävs för att kunna göra sig förstådd; att kunna skriva akademisk prosa krävs för att rapportera vetenskapliga resultat. De kan därför också betraktas som framåtsyftande i den bemärkelsen att de förbereder för ett kommande stadium. Till den progressiva diskursen hör kreativitetsinriktningen, processinriktningen, genreinriktningen, den sociala inriktningen och den kritiska inriktningen.¹⁴⁰ I process-, genre- och social inriktning är mottagaren viktig. De kan därför också ses som kommunikativa. I kreativitets- och processinriktning är den mentala aspekten av stor vikt; skrivandet startar processer i skribentens hjärna. Även om alla skrivinriktningar strikt sett i någon mån är instrumentella är dessa två inriktningar det i minst grad. I kreativitetsinriktningen skriver man för skrivandets skull. I processinriktningen, åtminstone den del som ser till skrivandets inre processer, skriver man för att lära. Genre- och kritisk inriktning syftar båda till emancipation. Att lära eleverna skriva i olika genrer och att göra dem medvetna om den politiska kontexten för skrivandet är medel att göra eleverna fria. Det går förstås att argumentera för att även akademisk och färdighetsinriktning skulle kunna ha ett emancipatoriskt syfte, men i utsagor som kan kategoriseras som endera av de inriktningarna är det knappast den frigörande aspekten som är i fokus.

¹³⁹ Jag väljer dock att kalla de större diskurserna för traditionalism och progressivism. Till den traditionalistiska diskursen räknar jag essentialismen och perennialismen. Progressivismen och rekonstruktivismen ser jag som varianter av en progressiv diskurs. Som tidigare nämnts uppstod rekonstruktivismen ur progressivismen. En viktig skillnad mellan dem är att den förra i högre utsträckning är politisk och kollektiv medan den senare syftar till individens självförverkligande.

¹⁴⁰ När genreinriktningen mest handlar om att lära sig statiska texttyper är den snarare traditionalistisk och instrumentell. Eleverna ska lära sig ett antal mallade texttyper som behövs för att förberedas för högre studier (eller det nationella provet).

Att de olika inriktningarna i viss mån överlappar varandra och kan grupperas på olika sätt skulle kunna ses som en svaghet. Å andra sidan är inte syftet med kategorierna att en gång för alla fastställa exakt vilka inriktningar som finns företrädda i läroplanerna utan snarare att ha något att utgå ifrån för att kunna föra en kvalitativ diskussion om synen på skrivande i läroplanerna. För det syftet vill jag hävda att de är användbara.

LGY 70

I detta kapitel behandlas läroplanen Lgy 70 (1971a). Jag inleder med att beskriva bakgrunden under rubriken ”Ett nytt gymnasium” och fortsätter sedan med analys av läroplanstexten i ”Skrivande i Lgy 70”. I ”Den ljusnande framtid är vår”, den avslutande delen av kapitlet, tar jag ut svängarna något och försöker förstå föreställningarna om skrivande i läroplanen genom att ställa dem mot den samhälleliga utvecklingen i Sverige under efterkrigstiden.

Endast några år efter att gymnasiet (Lgy 65, 1965) och fackskolan (Lfa 65, 1965) fått nya läroplaner ansågs tiden mogen att samla det frivilliga skolsystemet – gymnasiet, fackskolan och yrkesskolan – under ett tak. Förslaget var stommen i gymnasiereformen från 1968 (Richardson, 1994, s. 73). Läroplanen för den integrerade gymnasieskolan, Lgy 70, började genomföras 1971 (Lindensjö & Lundgren, 2000, s. 66). Den integrerade gymnasieskolan innehöll 22 linjer, fyra treåriga (ekonomisk, humanistisk, naturvetenskaplig och samhällsvetenskaplig), en fyraårig (teknisk), och i övrigt tvååriga linjer. Fjorton av de tvååriga linjerna var yrkesförberedande och tre var den gamla fackskolans linjer: ekonomisk, social och teknisk. Dessutom fanns ett stort antal (till slut cirka 400) specialkurser av olika längd (Carle, Kinnander, & Salin, 2000, s. 202). Betygssystemet hade i samband med Lgy 65 gjorts om så att de tidigare absoluta betygen ersatts av relativa betyg från ett till fem. Nu skulle de gälla även för elever på yrkesförberedande linjer. En viktig förändring som skett några år tidigare var studentexamens avskaffande. Det var en del av 1964 års gymnasiereform. I stället för studentskrivningarna infördes centrala prov gemensamma för hela landet (Richardson, 1994, s. 73).

Ett nytt gymnasium

Till att börja med redogör jag för de turer som bildade bakgrunden till läroplanen för att sedan beskriva några av dess viktigaste intertexter och de mest framträdande diskurser den bygger på. I avsnittets sista del ger jag exempel på olika stämmor som kämpar om herraväldet i läroplanens allmänna del.

En ny läroplan tar form

Sextioalet var ett reformintensivt skede i den svenska utbildningshistorien (Marklund, 1983, s. 113). Efter mer än 50 års diskussion och utredningar togs beslutet att införa allmän grundskola 1962. Bergström (2003, s. 335) skriver att ”vissa skäl talar för att ideologiska motiv var den huvudsakliga drivkraften”. Socialdemokraternas ambition var att skolan skulle verka för att öka jämlikheten i samhället. Gymnasieformen från 1964, å andra sidan, får enligt Bergströms förmenande ses som okontroversiell. Englund (2005, s. 11) ser läroplanerna som arenor för en ”kraftmätning mellan olika sociala krafter och i många avseenden en politisk och ideologisk kamp”. Om man går med på den tankefiguren torde Bergströms påpekande innebära att diskussionerna i läroplanen från 1970 och dess intertexter i någon mån skulle harmoniera vad gäller ideologisk utgångspunkt. Denna tanke prövas nedan. Under alla förhållanden fanns onekligen ett kvantitativt problem. Fler borde gå i gymnasiet och därför skulle de också beredas plats (Bergström, 2003, s. 335). Det frivilliga utbildningssystemet kunde varken möta efterfrågan hos ungdomar eller det samhälleliga behovet av utbildad arbetskraft. Det fanns också kvalitativa aspekter som behövde beaktas. Utbildningen ansågs inte vara tillräckligt anpassad till den samhälleliga utvecklingen (Adolfsson, 2013, s. 192).

Utredningsarbetet gick mycket snabbt och samlade förutom ”den parlamentariska förankringen” ungefär 200 experter, ”flertalet från akademien” (Bergström, 2003, s. 342). Reformen ledde till läroplanen Lgy 65 och bygger på den gymnasieutredning som tillsattes 1960 och gav upphov till flera olika SOU-betänkanden. Huvudbetänkandet var *Ett nytt gymnasium* (SOU 1963:42, 1963) till vilket flera delrapporter hörde. Viktiga frågor som diskuterades var vilket egenvärde respektive vilken samhällsnytta utbildningarna skulle ha och i vilken grad utbildningarna skulle vara allmänbildande eller ge specialiserade kunskaper. Den så kallade differentieringsfrågan var alltså i fokus (Adolfsson, 2013, s. 97f). Ett viktigt led i detta arbete bestod i att undersöka vad avnämarna tyckte att gymnasister skulle ha med sig från sin utbildning. I en brett anlagd studie, *Kraven på gymnasiet* (1963) anförd av Urban Dahllöf, undersöktes vilka krav som ställdes från näringsliv, förvaltning, universitet och högskolor. Tre synpunkter togs upp som särskilt viktiga för samtliga avnämargrupper. För det första ansågs att arbetsformerna behövde ses över för att öka elevernas självständighet. För det andra betonades de moderna språkens vikt. För det tredje gällde det vikten av de gemensamma ämnena i övrigt. Den gemensamma grunden i gymnasiets undervisning behövde stärkas (Dahllöf, 1963, s. 255f). Det skulle kunna förstås som att den medborgerliga allmänna bildningen behövde höjas, en idé i progressiv anda. Gymnasieutredningen tog stor hänsyn till dessa synpunkter. Det tar sig diskursivt uttryck i såväl SOU-betänkandet *Ett nytt gymnasium* (SOU 1963:42, 1963) som Lgy 65 och senare Lgy 70. I samtliga dessa texter görs ett stort nummer av vikten av förändrade arbetsformer, vilket också kan ses som en progressiv tanke. En viktig bakgrund till Lgy 70 var också yrkesutbildningsberedningens arbete med syfte att modernisera yrkesutbildningen. Dess betänkande ledde vidare, efter att ha gått igenom ett

stort antal remissinstanser, till en proposition, den tidigare nämnda reformen från 1968 där yrkesutbildningarna föreslogs ingå i vad som gick under arbetsnamnet *mel-lanskolan*, men som efter ett riksdagsbeslut 1970 kom att kallas *gymnasieskola*. Reformen undertecknades av den första utbildningsministern, Olof Palme (Marklund, 1983, s. 189ff).

Intertextuella relationer

Alla de omtalade texterna är viktiga för tillkomsten av Lgy 70. De olika utredningarna, försöksverksamheten, grundskolans införande, Lgy 65, Lfa 65, yrkesutbildningsberedningen och gymnasiereformen 1968 är viktiga intertexter för att förstå hur läroplanen och kursplanerna kom att gestalta sig. Om man exempelvis jämför gymnasieutredningens förslag för ämnet svenska i *Ett nytt gymnasium* finner man stora likheter med det som sedan skulle bli kursplanen i Lgy 70 (och tidigare i Lgy 65). De intertextuella relationerna är tydliga; de är av manifest karaktär. Manifest intertextualitet innebär, med Faircloughs (1992, s. 85, 104, 117) terminologi, att andra texter är explicit närvarande i den analyserade texten. Av intresse är att den utredning som sjösattes 1960 skulle sätta så stora avtryck i läroplanen som började gälla mer än tio år senare. Ett exempel på avnämningarundersökningens genomslag är att direkt yrkesinriktad utbildning i och med Lgy 70 fick ”ge vika för en mera *allmänt yrkesförberedande*” (Richardson, 1994, s. 74, kursiv i original). Allmänna ämnen som svenska, samhällskunskap med flera fick en starkare ställning. Självfallet finns också intertextuella trådar som sträcker sig ännu längre tillbaka i tiden. En tråd som går tillbaka till skolkommissionens arbete 1946 kan skönjas. Vid krigsslutet ansågs uppfostran och utbildning garantera fred och frihet. Genom demokratisk fostran skulle eleverna vaccineras för att omöjliggöra framtida diktaturer (Broady, 1981, s. 102). Richardson (1983, s. 411) betonar att 1946 års reformarbete, mer än vad eftervärlden uppfattat, var inriktat på skolans inre arbete och metodisk förnyelse: ”[D]et skedde en accentförskjutning i riktning från inpräglandet av en stor mängd faktakunskaper mot förvärvandet av studietekniska färdigheter”. Även på gymnasienivå, i såväl Lgy 65 som Lgy 70, påtalas vikten av god studieteknik. Det är å andra sidan också tydligt att man kan spåra rester från en läroverkstradition i de tre- och fyraåriga linjernas kursplaner i Lgy 70, även om såväl yrkesutbildningar som den gamla fackskolan och gymnasiet samlats under samma tak. Dessa intertextuella relationer är dock betydligt mer vaga.

I Lgy 70 kan man urskilja flera olika diskurser. Lundgrens (1979) något mer statiska begrepp är läroplanskod. Den läroplanskod som efter amerikansk förebild börjar framträda i Sverige från början av 1900-talet vill han benämna den rationella läroplanskoden. Den är starkt Dewey-inspirerad och innefattar tre strukturala element: pragmatismen, individualismen och vetenskapen. En läroplan innehåller enligt detta sätt att se nyttiga kunskaper för samhället och individen, som sätts i centrum, och den grundas på vetenskapliga framsteg inom till exempel psykologi och teknik. Den rationella läroplanskoden bygger på ett slags konsensustänkande (Hellberg, 2008, s. 10).

Dess tre centrala delar framträder tydligt i Lgy 70. Jag har dock valt, till skillnad från Lundgren, att se dem som separata diskurser. Diskurserna är beroende av varandra, men som vi senare ska se finns ett konfliktförhållande mellan konkurrerande stämmor i kursplanerna, vilka kan härledas till dessa och andra diskurser. Läroplanerna bör betraktas som starkt präglade av ”konflikter mellan olika sociala krafter” (Englund, 2005, s. 12). Dessa konflikter kan identifieras genom att undersöka de olika stämmor som kommer till uttryck.

Diskursen om framtiden

En av diskurserna som framträder i läroplanen skulle kunna kallas diskursen om framtiden. Framtiden beskrivs som oviss och i ”snabb omdaning” (Lgy 70, 1971a, s. 11). Det måste skolan förhålla sig till och arbetet ska anpassas till samhällets utveckling. Det innebär en viss begränsning av den så omhuldade individuella friheten: ”Att helt låta var och en förverkliga sina intressen är dock inte möjligt” (12). Nyktert konstateras att önskemålen måste vägas mot resurser, samhälle och arbetsmarknad. Den osäkra framtiden leder till att avnämarna blir viktiga. Det genomslag avnämarsundersökningen fick tyder på att gymnasieskolan ses som en av garanterna för nationens framtid: ”För att gymnasieskolan skall kunna fylla sin uppgift i samhället måste den verka i intimt *samarbete* med dessa *avnämare*” (Lgy 70, 1971a, s. 28, kursiv i original). Här är det skolans nyttoaspekt som sätts i förgrunden, eller, med Lundgrens term, dess pragmatism.¹⁴¹ Gymnasieskolan får på så vis en instrumentell inriktning. Adolfsson (2013, s. 121) hänvisar till humankapitalteorins principer om utbildningens relation till ekonomisk tillväxt och konkurrenskraft. Den osäkra framtiden, en föränderlig arbetsmarknad och hårdnande internationell konkurrens kräver en god gymnasieskola. Den ska komma till stånd genom omfattande centralt styrd planering som föregåtts av vetenskapliga undersökningar av avnämarnas krav. Å ena sidan är det arbetslivets önskemål som skolan har att anpassa sig till och å andra sidan bristbeskrivningar från akademien (se Dahllöf, 1963).

Den vetenskapliga diskursen

Den vetenskapliga diskursen är tämligen heterogen och vissa av de aspekter jag hänför till den kan rimligen ses som exempel också på andra diskurser. Men de exempel jag ger syftar till att illustrera den framstegsoptimistiska tonen i läroplanen. Utöver nytta, som togs upp i föregående stycke, ska skolan också bli ”en positivt skapande kraft i

¹⁴¹ Detta skulle kunna ses som ett utslag av en essentialistisk tankegång, men det kan kanske också tas som intäkt för att den administrativa progressivism som Englund (2005, s. 232) beskriver, enligt vilken social kontroll, ledning och effektivitet är nyckelord, letat sig in i läroplanen.

samhällsutvecklingen” (Lgy 70, 1971a, s. 11). Till att börja med förvetenskapligas läroplansarbete i stort under efterkrigstiden. I samband med grundskolereformen från 1962 togs beslutet att Skolöverstyrelsen skulle utvärdera och följa upp utvecklingen i skolan. För det krävdes anslag för forsknings- och utvecklingsarbete. På så vis flyttades styrningen av skolan från politiskt ansvariga till administratörer och specialister (Lundgren, 1979, s. 118). Också de frivilliga utbildningsformerna förvetenskapligas på motsvarande sätt. Som tidigare nämnts var gymnasireformen från 1964 resultatet av cirka 200 experters arbete. Avnämningarundersökningen genomfördes med vetenskapliga metoder och kan ses som led i denna strävan. I Lgy 70 heter det att läroplanens funktion är att tjäna som ”hjälpmedel för att göra de för gymnasieskolan uppställda målen till realiteter” (Lgy 70, 1971a, s. 16). Det är en objektiv kunskapssyn som läggs i dagen. De discipliner som sätts i centrum är, förutom språk, de hårda vetenskaperna matematik, teknik och naturvetenskap. Läraren ska vara värderingsfri i förhållande till sina elever, en föreställning som inte problematiseras. Skolan ska helt enkelt förhålla sig neutral och läraren ska inte tillkännage personliga åsikter för att påverka eleverna utan eleven ska självständigt kunna ta ställning. ”Undervisningen skall vara objektiv, dvs saklig och allsidig” (29). Det ställer stora krav på både eleverna och läraren. En huvudlinje i gymnasieskolans undervisning sägs vara att ”utveckla ett självständigt och kritiskt betraktelsesätt” (12). Det är dock inte ett kritiskt tänkande av emancipatoriskt slag som ska ge möjlighet att ifrågasätta och aktivt motverka diverse samhälleliga företeelser utan det kritiska tänkandet är snarare ett slags vetenskaplighet som innebär förmåga att undersöka sakuppgifters korrekthet, att analysera argumentets uppbyggnad och att bedöma ”intellektuell redlighet” i andras och egna utsagor (12). Läroplanen ger alltså också uttryck för en perennialistisk hållning. Kunskapen ses som beständig och neutral. Eleverna har att förhålla sig neutralt eller stödjande till samhällsutvecklingen snarare än att få ”kunskaper som främjar social förändring” (Adolfsson, 2013, s. 125).

Ett annat spår är förtroendet för pedagogiken som vetenskap. Till vissa av de yrkesförberedande linjerna och till de tre- och fyraåriga linjerna fanns väl utmejslade planeringssupplement för flera olika ämnen där läraren kunde hämta planeringstips ända ner på lektionsnivå. Följande exempel är hämtat från planeringssupplementet för svenska på teoretisk linje (Lgy 70, 1971f, s. 26). Momentet ”Äldre utomskandinavisk litteratur” är placerat under första årets vårtermin:

Lektionsplan

1 helklass: Orientering om epik och lyrik från antikens Grekland, Rom och Israel. Presentation av ett antal uppgifter för gruppstudier. 2 helklass: Gruppstudier på antikens epik och lyrik. 3 halvklass: Gruppstudierna från föregående lektion avslutas och redovisas. 4 helklass: Orientering om medeltidens och renässansens dikt. Intensivstudium av en lyrisk dikt från renässans eller barock. 5 helklass: Gruppstudier på medeltidens, renässansens och barockens dikt. 6 halvklass: Gruppstudierna från föregående lektion avslutas och redovisas.

Litteraturen, tycks det, ska läsas för att bilda eleverna snarare än att ge upplevelser. Läslusten tas för given. Återigen är det närmast perennialismen som kommer till uttryck. Planeringen var inte tvingande utan skulle tjäna som en hjälp för läraren. Inte desto mindre är det anmärkningsvärt att staten, med hjälp av diverse experter, lägger så stor kraft på att bestämma undervisningens inriktning. Det är alltså en stark inramning på statlig nivå (Bernstein, 1977).

Förtröstan på vetenskapen kommer också till uttryck i den långt gångna individualiseringen. Den pedagogiska vetenskapen ansågs ha kommit så långt att det snart skulle finnas undervisningsmaterial som skulle passa alla elever (Lindensjö & Lundgren, 2000, s. 66). Dessa tankar, som kom att kallas undervisningsteknologin, vilar tungt på psykologisk, särskilt behavioristiskt inriktad, forskning. Främst tog man fasta på psykologen Skinners tankar om relationen mellan ”motivation, belöning och inläring” (67). Det skapades självinstruerande läromedel och läromedelspaket, vilka tillsammans med systematiskt uppbyggda undervisningssekvenser skulle få eleverna dit man ville (Säljö, 2003, s. 76). Ett exempel kan ges från språkundervisningen. Det sätts stor tilltro till språklaboratoriet som ”befriar läraren från vissa mer rutinmässiga uppgifter och ger honom mer tid för planering och individualiserad handledning” (Lgy 70, 1971c, s. 272). Undervisningen skulle alltså bli alltmer effektiv. I Lgy 70 ses det som en stor fördel att de programmerade läromedlen kan anpassas efter varje elevs inläringssituation (Lgy 70, 1971a, s. 52). Det betonas dock att läraren måste göra klart för sig vilken funktion läromedlen ska fylla (50). Slutligen beskrivs en vetenskaplig arbetsgång, vilken eleven ska bemästra efter avslutad skolgång. Eleven ska samlas, tolka och värdera information, vilken sedan ska bearbetas, redovisas och bedömas. Det anses betydelsefullt för kommande yrkes- och arbetsliv och grundar sig i att eleven får ta ansvar och arbeta självständigt (32). Återigen betonas således individualiseringens vikt.

Den progressiva diskursen

Individualiseringen kan också relateras till den progressiva diskursen, vilken får stort genomslag i läroplanen. Redan i inledningen av läroplanens allmänna del görs det klart att den enskilda eleven står i ”centrum för skolans verksamhet” (10). Här förklaras också att skolans mål består i att främja elevernas ”personliga mognande till fria, självständiga och harmoniska människor” (10). Det yttersta målet är således inte kunskapen i sig, utan kunskapen ska få eleverna att förverkliga sig själva. För att det ska ske måste eleven inse kunskapens värde. Därför bör undervisningen individanpassas och eleverna i så stor utsträckning som möjligt få ”inrikta sitt studium på de speciella frågor som fångar deras uppmärksamhet” (Lgy 70, 1971a, s. 31). De ska dessutom få medverka i planeringen av undervisningen. Studiebesök, kontakt med kommunens beslutande myndigheter och närsamhällets inlemmande i skolan ska också borge för att kunskapens värde synliggörs (21f). Idéerna om att eleverna behöver få insikt om kunskapens värde och att undervisningen ska utgå från elevens behov vittnar om arvet från Deweys filosofi om utbildning. Det gör också tankarna om att eleverna skulle

förberedas för såväl det kommande arbetslivet som för ett aktivt liv som samhällsmedborgare. Skolan skulle exempelvis sörja för att lokaler uppläts för elevers fritidsaktiviteter (24). Socialdemokratin hade under fyrtioalet svängt i frågan om skolans syfte, från uppfattningen att kunskaper skulle vara i centrum till idén att social fostran skulle vara skolans huvudsakliga roll (Broady, 1981, s. 102). Den sociala fostran skulle alltså fortsätta även på gymnasienivå. Eleverna skulle ”bibringas insikt om de värderingar och principer som bär upp rättsordningen i ett demokratiskt samhälle” (Lgy 70, 1971a, s. 14).

Konflikt mellan olika röster

Man kan fråga sig om det råder någon konflikt mellan de progressiva idéerna och de tankar som kan betecknas som traditionalistiska. Ett mått på om läroplanen innehåller ideologiska konflikter är hur dialogisk den är. Hellbergs (2008) metod, då han undersöker grundskolans kursplaner i svenska, är att analysera förekomster av dialogicitetsmarkörer. Han skiljer mellan fyra olika grader av dialogicitet. Till den första graden räknar han adversativer, såsom *men*, *dock*, *ändå* och *även om*. I läroplanens allmänna del finns inte speciellt många exempel på den typen. En tydlig konflikt mellan en traditionalistisk syn på undervisning och en progressiv syn kan emellertid skönjas när det handlar om samverkan mellan ämnen: ”Av praktiska skäl är det ofrånkomligt att lärostoffet fördelas på ämnen. Man bör dock tillvarata alla möjligheter till *samverkan*” (Lgy 70, 1971a, s. 30, kursiv i original). Då huvuddelen av innehållet i den allmänna delen andas progressivism framträder förstastämman i den andra meningen. Den första meningen tillfaller den lite mer konservativa andrastämman. För denna stämma bör skolans ämnen utgå från de vetenskapliga disciplinerna. Det ska vara tydligt vad som är vad. För den progressiva bör ämnesgränserna inte vara så strikta; klassifikationen får gärna vara svag (Bernstein, 1977).

Det finns förstås också en del exempel på negationer, markörer av andra graden. De flesta föregås dock av *får (inte)* eller *bör (inte)* och räknas i stället till Hellbergs tredje grad. Dit hör deontiska hjälpverb av typen *skall*, *får inte*, *måste* och *bör (inte)*. Det är den vanligaste typen av dialogicitetsmarkör i läroplanen, vilket följer av att en läroplan är en preskriptiv text. När det handlar om hemuppgifter vill förstastämman hävda att läxorna bör hållas på en rimlig nivå så att eleven också får tid till rekreation och fritidsaktiviteter: ”Sådana aktiviteter *bör inte* betraktas som konkurrenter till studier utan kan tvärtom komplettera dem” (Lgy 70, 1971a, s. 35, min kursiv). Här läggs alltså vikt vid att hela människan bildas, såsom en Gargantua. Också det är i linje med Deweys tänkande. Andrastämmans svar i dialogen kan tänkas vara: ”Jo, det är viktigt att eleverna sätter skolan i första rummet”. Också här kan vi ana en konflikt, men i likhet med dialoger av andra graden framträder inte andrastämman explicit. Det är endast i dialoger av första graden andrastämman kommer till tals. Man skulle kunna

se det som att andrastämman är undertryckt i den andra och tredje gradens dialoger; den finns i undertexten.¹⁴² På liknande sätt skulle man kunna se även andra typer av modala hjälpverb som dialogicitetsmarkörer. Verbet *kan* är betydligt mindre förpliktande än *skall*, *måste* och *bör*. Till skillnad från senare läroplaner finns här ett stort antal *kan*, vilket alltså torde innebära att läroplanen är mer öppen för förhandling. Trots den ibland rigorösa planeringen finns möjlighet för läraren att själv ta professionella beslut. Vi kan konstatera att det finns en viss spänning mellan en progressiv och en traditionalistisk diskurs, men till största delen är den implicit.

Skrivande i Lgy 70

Här analyseras synen på skrivande i diverse dokument som hör till Lgy 70. Analysen inleds med läroplanens allmänna del, för att sedan fortsätta med de olika linjerna och ämnena. Jag analyserar de tre- och fyraåriga linjerna och de tvååriga linjerna som före det nya gymnasiet införde tillhörde fackskolan. Av de yrkesförberedande linjerna har jag gjort ett urval och koncentrerar mig på vårdlinjen och den bygg- och anläggningstekniska linjen. Den förra linjen attraherade främst flickor medan den senare i störst utsträckning valdes av pojkar. I samband med att linjerna behandlas kommer jag in på skrivande i de olika ämnens kursplaner. Svenskämnet analyseras därefter mer djupgående, eftersom det är där skrivandet tas upp mest.

I den allmänna delen finns några enskilda formuleringar om skrivande. I kapitlet "Mål och riktlinjer" slås fast att en central uppgift är att utveckla elevernas språkliga uttrycksmedel. Föreställningen som framträder kan hänföras till färdighetsinriktningen: "Att sakligt och klart på det egna språket ge uttryck för sina tankar såväl muntligt som skriftligt är färdigheter som måste utvecklas" (Lgy 70, 1971a, s. 13). Skrivande ses också som ett sätt att redovisa samverkan mellan olika ämnen (38). Samverkan av olika slag, till exempel mellan skolan och närsamhället eller mellan ämnena, anses viktigt i utbildningen av eleverna till samhällsmedborgare. Det kan ses som exempel på den tidigare nämnda progressiva diskursen. Eftersom skrivandet inte beskrivs är det svårare att relatera det till någon skrivinriktning. Slutligen tas skrivande i den allmänna delen upp i samband med bedömning. Prov med längre fria skriftliga svar visar "elevens förmåga att ordna ett större stoff, att uttrycka sina åsikter och att argumentera sakligt" (43). Här framträder den akademiska inriktningen.¹⁴³ Bedömningen av denna typ av friare skriftliga framställningar sägs dock vara mindre tillförlitlig, men

¹⁴² Det gör den också i Hellbergs fjärde typ: motiveringar som *därför*, *eftersom*, *för att* och *så att*. Andrastämman kan tänkas vilja ha svar på frågan varför.

¹⁴³ Det skulle också kunna ses som den sociala inriktningen då det är den retoriska arbetsgången som uttrycks. Här tolkar jag det ändå som akademisk inriktning eftersom det snarare är förberedelse för akademien än den kommunikativa förmågan som är i fokus.

uppgiftstypen har andra förtjänster; den motverkar svar av reproducerande karaktär. Med tanke på att en vetenskaplig diskurs genomsyrar läroplanen är det följdriktigt att den akademiska skrivinriktningen framträder. Här kan vi emellertid ana en spänning mellan en behavioristiskt inriktad vetenskaplig diskurs och en progressiv. Den förra vill mäta och strävar efter objektivitet. Den senare vill se förändring.

Linjerna

Till skillnad från senare läroplaner finns inte tydliga, detaljerade mål för de olika linjerna (program i Lpf 94 och Gy 2011) i Lgy 70. Läroplanen är uppdelad i en allmän del (del I) med mål och riktlinjer, en supplementdel (del II) med kompletterande anvisningar och kommentarer till de olika ämnenas kursplaner och planeringssupplement (del III) för många av de olika ämnena. De tre- och fyraåriga linjerna tas upp gemensamt i supplementdelen. Det gör också de tvååriga linjerna som tidigare tillhört fackskolan. De yrkesförberedande linjerna tas upp i varsin supplementdel. Supplementen inleds med allmänna anvisningar. Sedan följer kursplanerna. I kursplanerna tas målen i de olika kurserna upp, sedan huvud- och delmoment och slutligen kommentarer och anvisningar.

Bygg- och anläggningsteknisk linje

I supplementet för bygg- och anläggningsteknisk linje (Lgy 70, 1971d) nämns skrivande endast ett fåtal gånger. Som en del av den studietekniska övningen ska eleverna lära sig anteckningsteknik (125). Det framkommer också att eleverna ska skriva timplaner över fullgjorda arbetsavsnitt för att träna på rapportskrivning när de har övningar som är förlagda utanför skolan (146, 150). Då skrivande knappt tas upp alls i de linjespecifika ämnena får man förmoda att det är det ettåriga svenskämnet som får stå för den enda skrivträningen. Skrivandet utanför svenskämnet är färdighetsbetonat och instrumentellt i så måtto att det endast förbereder för arbetslivet. Det finns påtagliga likheter med de resultat Westman (2009) redovisar i sin undersökning av skriftpraktiker i en omvårdnadsklass och en byggklass; byggprogrammets skrivande påminner i hennes undersökning om det skrivande som sker på en byggarbetsplats.¹⁴⁴

¹⁴⁴ När Westman genomförde sin undersökning var Lpf 94 gällande läroplan. Men det har uppenbarligen ingen betydelse för praktiken.

Vårdlinjen

I inledningen av supplementet för vårdlinjen (Lgy 70, 1971b, s. 12) förklaras att de kunskapsmässiga målen graderats i fyra nivåer. Nivåerna har ökad grad av komplexitet. Tre av nivåerna – *beskriva, redogöra för* samt *förklara och motivera* – implicerar skrivande. Eleverna ska kunna ”sammanställa fakta och deras samband, tolka konsekvenserna därav” samt ”klargöra dessa för annan person med information om syfte och alternativa effekter”. Skrivandet är en del av en vetenskaplig arbetsgång och bör alltså hänföras till den akademiska inriktningen. Målen beskrivs som förväntade iakttagbara beteenden hos eleverna och kan sättas i förbindelse med en behavioristiskt präglad vetenskaplig diskurs. I många av de linjespecifika ämnenas beskrivningar används ovanstående verb. Det torde alltså innebära stor potential för skrivande. I psykologi ska eleverna till exempel ”beskriva hur intellektuell förmåga utvecklas och hur den kan mätas samt ge exempel på individuella begåvningsprofiler” (76). Återigen kan vi se en stor förtröstan på vetenskapen. När skrivandet nämns explicit är det av mer instrumentell färdighetskaraktär, till exempel att eleverna ska tränas i att ge ”skriftliga informationer till personalen angående ny pensionär” i momentet åldringsvård (132). I Westmans (2009) undersökning, som utförs när Lpf 94 är rättesnöre, skriver omvårdnadseleverna mer än byggeleverna, även om skrivande inte är speciellt framträdande i någon av de klasser hon studerar. Här ser vi att skrivandet i vårdlinjens linjespecifika ämnen, åtminstone enligt styrdokumentet Lgy 70, är betydligt mer avancerat än byggelevernas skrivande. Och med tanke på att vårdelevernas svenskkurs är tvåårig torde skrivandet även i svenskämnet vara mer avancerat, även om de har samma kursplan.¹⁴⁵ Det är alltså ett avsevärt mer varierat skrivande vårdeleverna får sig till livs jämfört med kamraterna på bygg- och anläggningsteknisk linje.

Den gamla fackskolans linjer

De tvååriga teoretiska linjerna ekonomisk, social och teknisk (den gamla fackskolan) behandlas i en gemensam supplementdel. I den generella delen av supplementet tas skrivande upp när det handlar om hur ett beting (en större arbetsuppgift) ska redovisas. Skrivandet ska brukas av tidsskäl för att kontrollera elementära fakta eller för att ge längre svar. Det är en instrumentell syn på skrivande som kommer i dagen.

I kursplanerna som följer framträder en mer mångfasetterad bild av skrivande, även om skrivandet har en undanskymd roll. I moderna språk, gemensamt ämne för alla tre linjer, är ”[s]krivövning och skriftlig framställning” ett av huvudmomenten (Lgy 70, 1971e, s. 156). Skrivandet är tämligen brett. Några formuleringar tyder på viss färdighetsinriktning, till exempel att eleverna ska arbeta med korta, bundna skrivövning-

¹⁴⁵ Alla tvååriga linjer hade samma kursplan, även om svenskkursen i flera av de yrkesförberedande linjerna endast var ettårig.

ar (157) och att övningsmaterialet gärna kan vara av självinstruerande typ (161). Men det finns också en antydning till social inriktning. I de allmänna anvisningarna poängteras att det främmande språket ska ses som kommunikationsmedel (157) och särskilt när det gäller nybörjarspråk är syftet med skrivandet att göra sig förstådd (156). Det ges flera exempel på skriftliga texttyper som eleverna bör öva på. Det kan ses som genreinriktning.¹⁴⁶ Slutligen är kreativitetsinriktningen företrädd (157). Fri skrivning är också del av ämnets pensum.

I flera av de ämnen som tillhör den tekniska linjen nämns skrivande. Allt som oftast handlar det om rapportskrivning och skriftliga redogörelser av laborationer. Samverkan med svenska lyfts fram som viktigt i tekniska ämnen ”så att undervisningen om rapportskrivning sker vid lämplig tidpunkt” (70). Detta är exempel på den akademiska inriktningen. Formuleringen illustrerar också det Bernstein (1977) benämner svag klassifikation, att gränserna mellan olika ämnen är otydliga. Svenskämnets klassifikation kan här ses som svag eftersom det ska ge eleverna den praktiska färdigheten att författa en rapport vars innehåll inte alls är svenskämnets. Däremot är inramningen stark; det är tydligt vad eleverna ska göra.

Tre- och fyraåriga linjer

Supplementet för de tre- och fyraåriga linjerna (Lgy 70, 1971c) inleds, i likhet med övriga supplement, med allmänna anvisningar. Här betonas de självständiga arbetsformerna. Skrivande tas upp i samband med information om specialarbete som eleverna arbetar med under det sista året. Skrivandet får, med Bernsteins (1977) begrepp, sägas ha svag inramning. Eleverna kan nämligen välja hur de vill redovisa specialarbetet. Ett skriftligt specialarbete redovisas enligt gängse vetenskaplig arbetsprocess och bör ses som ett uttryck för den akademiska inriktningen. I övrigt framträder en instrumentell syn på skrivandet. Skriftliga prov används för att kontrollera elementära fakta (jämför de tvååriga linjerna ovan) medan mera kvalificerade kunskaper redovisas skriftligt ”med hjälp av objektiva prov eller uppsatser” (10).¹⁴⁷ Skrivande nämns sedan inte i särskilt många av de cirka 75 kursplanerna i supplementet. Av förklarliga skäl tas skrivande upp främst i svenskämnet. Det analyseras under egen rubrik nedan. I det följande tar jag upp andra ämnen där skrivande nämns.

Moderna språk är gemensamt ämne för alla tre- och fyraåriga linjer. Ett av målen är att eleven ska ”vidga och befästa färdigheten att tala, läsa och skriva språket” och att

¹⁴⁶ Däremot kan det inte betraktas som genrediskurs i Ivaničs (2004) tappning. Där ses genrererna som sociala och föränderliga. Här är de snarast statiska texttyper som eleverna ska lära sig och närmar sig på så vis färdighetsinriktningen.

¹⁴⁷ Att inte *objektiva* prov förklaras visar den vetenskapliga diskursens starka ställning i läroplanen. Kunskap betraktas som något som kan mätas objektivt. Provtyperna kan också ses som uttryck för essentialism och perennialism (Englund, 2005).

kunna uttrycka sig någorlunda korrekt i skrift (264). Det är alltså färdighetsinriktningen som kommer till uttryck. Däremot ska färdighetsträningen inte vara isolerad. I kommentaren klargörs att den skriftliga träningen inte får "ses som ett fristående moment" utan ska befästa den muntliga träningen (267). Här kan man ana en konkurrerande stämma som tycker att färdigheter ska övas en i taget. Vi kan återigen konstatera att det finns en spänning mellan en progressiv och en traditionalistisk diskurs. I moderna språk blir det extra påtagligt. Progressivismen genomsyrar hela läroplanen, men språken erbjuder "vissa speciella problem, förorsakade av att färdighetsmomentet i dessa ämnen intar en så framträdande plats" (270). I planeringssupplementet för engelska på tre- och fyraåriga linjer (Lgy 70, 1973, s. 25) betonas att skrivträningen ska vara allsidig och att "en kontinuerlig träning i friare skriftlig framställning" ska bedrivas. Men flertalet exempel på typer av skrivövningar som ges är tämligen bundna: avskrivning, diktamensskrivning, ifyllnadsövning, översättning, besvarande av frågor, dialogövning (med *rätt* svar), sammanhängande förvandlingsövning (genrebyte), bildbeskrivning, reproduktion, referat och sammanfattning, meddelanden och brev samt uppsatsskrivning (25f). Uppsatsskrivningen är med fördel styrd. Det är en färdighetsinriktad syn på skrivande som framträder, trots föresatsen att skrivandet ska vara av friare slag.

I övriga ämnen där skrivande tas upp är den akademiska inriktningen stark. I historia och samhällskunskap ska eleverna redovisa sina kunskaper genom sammanhängande framställningar (Lgy 70, 1971c, s. 296, 318). I historia ses det som en del av ett historiskt synsätt som framstår som en motpol mot lösryckta faktakunskaper (296). Tillsammans med svenskämnet ska man metodiskt öva på denna typ av skrivande. Även i de linjespecifika ämnena på den tekniska linjen understryks betydelsen av rapportskrivning (jämför dess tvååriga motsvarighet ovan). Samverkan med svenska ses i flera ämnen som nyckeln till goda rapporter. Det gäller följande ämnen: teknologi, maskintekniska ämnen, reglerteknik, kemitekniska ämnen samt analytisk och fysikalisk kemi. I kursplanen för kemitekniska ämnen påtalas vikten av att "undervisning i rapportskrivning sker redan på ett tidigt stadium av gymnasieutbildningen" (Lgy 70, 1971c, s. 210). Även färdighetsinriktningen kommer till uttryck. I analytisk och fysikalisk kemi sägs att stora krav bör ställas på behandlingen av det svenska språket, såväl muntligt som skriftligt (225). I ellära ska eleverna "skriftligen redogöra för utfört arbete på sätt som är gängse inom deras kommande praktiska verksamhet" (162). På det hela taget är synen på skrivande instrumentell; skrivandet ska leda till något annat. Det ser något annorlunda ut i filosofi. Undervisningen ska leda till att eleverna kan uttrycka sig med större "försiktighet, stringens och precision än vad som sker i vardagsamtal", vilket kan relateras till färdighetsinriktningen (374). Men det finns också ett slags coachande strävan; eleverna ska "våga uttrycka sig i tal och skrift" (374). Dessutom finns en antydning till kritisk inriktning. Ambitionen är att eleverna ska "tala och skriva kritiskt" och att "reflektera över ords, satsers och texters mångtydighet" (377). Denna typ av språklig analys saknas i övriga ämnen.

Sammanfattningsvis kan sägas att färdighetsinriktningen och den akademiska inriktningen är mest frekvent företrädda. Ämnet filosofi, och möjligen moderna språk,

skiljer sig härvidlag; där är skrivandet mest mångfasetterat. I nästa avsnitt analyserar jag skrivande i svenskämnet.

Svenska

Svenskämnet i gymnasiet (Lgy 65, 1965) och fackskolan (Lfa 65, 1965) hade olika inriktning och olika ambitionsnivå. Malmgren (1999, s. 94) skiljer mellan gymnasiets ”högre” svenskämne och fackskolans ”lägre” svenskämne. I och med Lgy 70 samlades, som nämnts, gymnasieskolan, fackskolan och yrkesskolan under samma tak. Det innebar att de fick en gemensam läroplan. Däremot skiljde sig kursplanerna åt, inte minst beroende på att svenskkursen var ett-, två- eller treårig. De högre och lägre svenskämnena bestod. Malmgren (1999, s. 65) skriver att de kortare kurserna var förenklade varianter med färdighetsträning i fokus och ambitionsnivån var lägre jämfört med såväl de längre teoretiska linjerna som med fackskolan från 1965. Kursplanen för de tre- och fyraåriga linjerna reviderades 1975, *Supplement 22* (Lgy 70, 1975). 1982 reviderades kursplanen ytterligare en gång, *Supplement 80*, men den här gången skulle den gälla även för de tvååriga linjerna (Lgy 70, 1982). Då fick svenskämnet alltså *en* gemensam kursplan för alla linjer. I analysen redogör jag främst för de ursprungliga kursplanerna, även om jag också kortfattat tar upp förändringarna från 1975 och 1982. Inledningsvis analyseras svenskkursen för de tre- och fyraåriga linjerna. Jag söker identifiera skrivinriktningar samtidigt som också dialogiciteten undersöks. Därefter analyseras kursplanen för de tvååriga linjerna på samma sätt.

Svenska för tre- och fyraåriga linjer

Kursplanen för de tre- och fyraåriga linjerna är ordentligt omfattande. Efter att kursens övergripande mål klargjorts beskrivs huvudmomenten och vad som ingår i dem. De är *munlig framställning, skriftlig framställning, språkets liv och utveckling, läsning av sakprosa* samt *litteraturstudium*. Sedan följer delmomenten som förklarar vad som ska tas upp i varje årskurs. Det finns dessutom rejält tilltagna kommentarer där lärostoff och verksamhetsformer går igenom grundligt. Sammantaget består kursplanen av drygt sjutton sidors anvisningar, varav tretton är trespaltiga.

Det första målet för svenskundervisningen är att eleverna ska ”utveckla förmågan att uttrycka sig värdat och korrekt, klart och samtidigt ledigt i tal och skrift” (Lgy 70, 1971c, s. 240). Formuleringen tyder dels på att språkriktighet står högt på agendan och dels på att färdighetsinriktningen ska stå i centrum för skrivundervisningen. När huvudmomenten, varav skriftlig framställning alltså är ett, beskrivs styrks den iakttagelsen. Skrivövningarna ska exempelvis bestå i referatövningar, anteckningsteknik, praktiska skrivelser och affärsbrev. Men även den akademiska inriktningen kan skönjas då ”uppsatser av väsentligen beskrivande, utredande och argumenterande art” (241) också ska ingå. Såväl färdighetsinriktningen som den akademiska inriktningen är företrädesvis instrumentella; syftet med övningarna är att förbereda för yrkeslivet

eller akademien. När stoffet i årskurserna tas upp fortsätter de två nämnda inriktningarna att dominera. I årskurs ett ska flera av de färdighetsinriktade skrivövningarna ingå. Också beskrivande och utredande texter ska finnas med (akademisk inriktning). Flera olika texttyper tas upp, vilket kunde tyda på genreinriktning. Texttyperna ses dock som statiska vilket betyder att det snarast handlar om färdigheten att behärska dem. I tvåan återfinns samma texttyper, men texterna som ska kommenteras och refereras är svårare. Det finns alltså ett progressionstänkande. Man kan också ana en kritisk aspekt då skrivundervisningen också ska innehålla argumentationsanalys och diskussion av källors framställning; den kritiska inriktningen är dock inte speciellt tydligt framskrivna. Förutom ovanstående tillkommer i den tredje årskursen normativ stilistik, vilket ytterligare förstärker intrycket av ett färdighetsinriktat pensum. Därtill ska en del linjespecifika praktiska övningar ingå, såsom affärskorrespondens, annonser och reklam på ekonomisk linje och tekniska undersökningsrapporter på teknisk linje. På så vis liknar det den funktionella varianten av socialpraktikdiskursen hos Ivanič (2004, s. 235f). Hon menar att den ligger någonstans mellan social praktik och färdighetsdiskurs. Å ena sidan är inte bara språkets regler utan också kontexten i fokus, men å andra sidan är syftet att förbereda eleverna för att uppnå externt bestämda mål (236).

Dialogicitet

Om man nöjer sig med att läsa målen och momenten är det tydligt att skrivundervisningen är tämligen traditionalistisk; filosofin bakom tycks vara att eleverna behöver få färdigheter inpräglade och så småningom bör de förberedas för högre studier. När man så läser kommentarerna och anvisningarna kommer denna filosofi på skam. Då blir dialogiciteten betydligt tätare. Där uppträder åtminstone två, och ibland flera, konkurrerande stämmor som kämpar om herraväldet. Den ena är traditionalistisk, närmast konservativ, i sin syn på språket som något "färdigt" som eleven ska lära sig bemästra. Den andra är progressiv och anser att språket ska studeras i funktion. Det är inte alldeles självklart vad som är att betrakta som huvudstämman i texten. Jag vill hävda att det faktiskt varierar, vilket jag senare ska ge exempel på. De allmänna synpunkterna om ämnet inleds med påståendet att "[d]et är av största vikt att ämnet inte faller sönder i skilda delar" (Lgy 70, 1971c, s. 243). Jag ser det som förstastämman i avsnittet med rubriken "Allmänna synpunkter", eftersom det är den progressiva filosofin som genomsyrar avsnittet. Den traditionalistiska stämman – som jag alltså här ser som andrastämman – gör sig dock påmind. Det heter att "[s]kolan har ett mycket stort ansvar, när det gäller att värna det svenska språket" (244). Så följer en rätt fin dialog: [Förstastämman]"Svenskläraren kan givetvis *inte* ensam bära ansvaret för att arbetet ger resultat – härför krävs att alla lärare samverkar, [Andrastämman]*men* samlingspunkten för skolans språkvårdande verksamhet *bör* vara lektionerna i svenska" (244, mina kursiveringar). När det gäller språkriktighet är uppenbarligen traditionens makt stor; den konservativa diskursen får sista ordet i replikväxlingen. Och det vore kanske märkligt om det skulle förhålla sig på annat sätt; om inte det yttersta ansvaret

för språket skulle vila på svenskämnet skulle det vara rätt svagt klassificerat. Men värt att notera är ändå att det finns en viss konflikt mellan de båda diskurserna.

De två konkurrerande stämmorna gör sig också hörda i det specifika avsnittet om skriftlig framställning. Men här kompliceras bilden något. Man skulle kunna se de olika skrivinriktningarna som olika stämmor som i olika hög grad får komma till tals. Avsnittet består av drygt två trespaltiga sidor. Jag har noterat nio adversativer och koncessiva satsfogningar, det vill säga dialogicitetsmarkörer av första graden enligt Hellbergs (2008) modell. Det finns 14 negationer varav fem i konstruktioner med *får* eller *bör*. Mest iögonfallande är det stora antalet deontiska hjälpverb. Det finns cirka 35 *bör*, närmare 20 *skall* och tre *måste*. Det kunde man också förvänta sig i en preskriptiv text såsom en läroplan, men intrycket texten ger är ändå att den, åtminstone för sin genre, är så resonerande. Ett skäl kan vara att det utöver de tydligt förpliktande deontiska verben finns så många modalitetsmarkörer, till exempel ett stort antal av det modala hjälp verbet *kan*: "Redovisning av beting eller specialarbeten *kan* stundom få formen av en uppsats" (Lgy 70, 1971c, s. 248, min kursiv). Modalisering sker också på annat sätt, till exempel genom adverbial som *stundom* (se ovan), *i vissa fall*, *i alltför hög grad* och *relativt*. Av Hellbergs markörer av fjärde graden, motiveringar till ut-sagor, hittar jag endast tre. Jag vill tro att det beror på att förstastämman och andrastämman inte så ofta bryter in i varandra; de olika stämmorna får gärna plädera för sin sak över hela stycken utan att bli motsagda. I ett sådant stycke där de progressiva och traditionalistiska diskurserna möts avslutas det hela med det pragmatiska påståendet att läraren ska "vara på sin vakt mot såväl släpphänthet som pedanteri och dogmatism" (248). Den gyllene medelvägen, således.

Polyfoni

Dialogiciteten tättnar dock emellanåt. Man skulle kunna se det som att det hettar till. Ett visst mönster kan urskiljas. Flera av styckena inleds med den traditionalistiska stämman som förklarar vad skrivandet ska gå ut på. Sedan får den progressiva stämman tämligen stort utrymme att ge sin sida av saken, men får inte alltid stå oemotsagd. Ett längre citat kan illustrera fenomenet. Efter ett stycke där det gjorts klart att färdighetsträning ska stå i centrum för den skriftliga framställningen fortsätter förstastämman att lägga ut texten. Dialogicitetsmarkeringarna är kursiverade:

[Förstastämman] Vidare *skall* undervisningen ge eleverna större förmåga att uttrycka sig språkriktigt, vårdat och naturligt samt med tankereda och klarhet. [Andrastämman] Skrivningen *får dock inte* i alltför hög grad bli självändamål utan *bör* i intim kontakt med den muntliga framställningen syfta till det för båda momenten gemensamma målet: den språkliga uttrycksförmågan. Det är *därför* naturligt att övningstyperna, när det gäller den produktiva sidan av vår språkliga aktivitet, dvs att tala och skriva, i hög grad sammanfaller. [Nytt stycke] [Tredjestämman] Dessutom *bör* den skriftliga framställningen ge eleverna möjlighet att tillfredsställa sitt uttrycksbehov. Individuell stilvilja och språklig experimentlust

bör sålunda ges visst utrymme. [Förstastämman]Även om kraven på språkriktighet och logik *måste* vara de primära och *även om* riktningen för arbetet främst *måste* vara den slitstarka bruksprosan, [Tredjestämman]får de estetiska synpunkterna *inte* åsidosättas (247).

Att förstastämman kan relateras till färdighetsinriktningen råder det inga tvivel om. Andrastämman är däremot svårare att sätta i förbindelse med en skrivinriktning, men eftersom det handlar om språket i funktion skulle den möjligen kunna ses som social inriktning. I citatet framträder också, vill jag hävda, en tredje stämman. Texten är alltså inte endast ett samtal, eller en konfrontation, mellan två ideologier. Andra urskiljbara röster framträder ibland och bidrar till textens polyfoni (jfr Hellberg, 2002). Tredjestämman är ett gott exempel på kreativitetens inriktningens språksyn. Men det får inte gå för långt; förstastämman bryter in och påtalar att språkriktighet och bruksprosa ändå är den skriftliga framställningens kärna. Trots det får kreativitetens inriktning denna gång sista ordet.

Något senare drabbar rösterna samman igen. Det handlar om utformningen av prov. Förstastämman går återigen färdighetsinriktningens ärende genom att slå ett slag för referat- och kommentarprov. Men denna gång diskuteras svårigheten utförligt och resonemanget avslutas med en legitimering av just den typen av prov:

[Förstastämman]Fördelarna med övningar av denna typ är att de gäller väsentliga färdigheter, att de *inte* ställer några nämnvärda krav på elevernas minne och att de *inte* otillbörligt gynnar den ytlige men flyhänte skrivaren. [Nytt stycke] [Andrastämman]Övningstypen ger *dock inte* tillräckligt utrymme åt elevernas behov av självständigt skapande verksamhet. [Tredjestämman]Den övar *inte* heller tillräckligt så väsentliga färdigheter som förmågan av överblick och sovring och *bör* därför *inte* dominera i skriftlig framställning. Också utarbetande av längre uppsatser är ett viktigt inslag i denna (248, mina kursiveringar).

Förstastämman är, skulle man kunna säga, medveten om konflikten mellan en traditionalistisk diskurs – som den är en del av – och en progressiv och känner sig därför föranlåten att legitimera färdighetsinriktningen av rättviseskäl. Andrastämman pläderar för kreativitetens inriktning medan tredjestämman utmynnar i ett försvar för den akademiska inriktningen. På de flesta andra ställen i texten råder ett slags harmoni mellan färdighetsinriktningen och den akademiska inriktningen, men här utspelas en kamp mellan dem. Den akademiska inriktningen vill inte förknippas med isolerad färdighetsträning.

Även om jag vill se flera olika röster i texten är det allt som oftast två diskurser, eller filosofier om man så vill, som står mot varandra: den progressiva och den traditionalistiska. Mot slutet tystnar den progressiva diskursen dock något då det handlar om hur skrivundervisningen ska gå till på de ekonomiska och tekniska linjerna. Då får den traditionalistiska diskursen, som jag i avsnitten om skriftlig framställning kallar förstastämman, stå rätt oemotsagd i sitt förkunnande av färdighetsinriktad och akademiskt inriktad undervisning där tydlighet och korrekthet sätts i främsta rummet:

”framställningen *skall* vara enkel och lättförståelig, klar och överskådlig, och den *får inte* störas av språkfel” (249, mina kursiveringar).

Undersökningen av dialogicitet visar att kursplanen i stort och avsnittet om skriftlig framställning skiljer sig en del. Det utspelas förvisso en kamp, låta vara inte alltid så hätsk, mellan en traditionalistisk och en progressiv diskurs. Men i den allmänna delen är den progressiva diskursen förstastämna, medan den traditionalistiska är det i avsnittet om skriftlig framställning. Det tyder på att färdighetsinriktningen, vilken i stort överensstämmer med den traditionalistiska diskursen, framträder tydligare i skrivundervisningen än i ämnet i stort. Detta faktum är nog inte oviktigt. En lärare som planerar sin skrivundervisning vänder sig förmodligen först och främst till avsnittet om skriftlig framställning, vilket alltså skulle kunna innebära att den progressiva synen på ämnet går om intet när det gäller skrivande.

Färdighetsinriktningen har överhuvudtaget en stark ställning i kursplanen. Att också den akademiska inriktningen får en del utrymme skulle kunna tolkas som om kursplanen är instrumentellt inriktad. Det stämmer i viss mån men, vilket dialogicitetsanalysen också visat, också en mer progressivt präglad skrivundervisning får en del utrymme. Den företräds främst av de kreativa och sociala inriktningarna. Den senare framträder förvisso mestadels implicit, exempelvis i inledningen där den funktionella språksynen tydliggörs. Den kritiska inriktningen förekommer knappt alls och det samma gäller genreinriktningen.¹⁴⁸ Processkrivande fanns inte när läroplanen arbetades fram, men det torde ändå vara möjligt att något som påminde om dess arbetsformer skulle kunna återfinnas. Det gör det emellertid inte.

Svenska för tvååriga linjer

Kursplanen gällde för alla elever på tvååriga linjer. På de yrkesförberedande linjerna, förutom vård, distribution och kontor samt konsumtion, lästes svenska endast det första året.¹⁴⁹ Svenskkursen kunde alltså vara ett- eller tvåårig. Kursplanen består av lite mer än 13 sidor, varav drygt 11 är trespaltiga. Ett av målen för svenskundervisningen handlar om skrivande. Eleverna ska utveckla förmågan att ”uttrycka sig ändamålsenligt och korrekt i tal och skrift” (Lgy 70, 1971e, s. 142). Jämfört med de tre- och fyraåriga linjerna är den förväntan på eleverna som uttrycks betydligt mer blygsam. Huvudmomenten är *munlig och skriftlig framställning, språklig orientering, danska och norska, kunskap om informationsmedel* samt *litteraturstudium*. När delmomenten räknas upp framkommer att färdigheten står i centrum. Visserligen ges ett antal exempel på texttyper som undervisningen ska beröra, men det handlar snarast

¹⁴⁸ Den kritiska inriktningen kommer emellertid till uttryck i momentet ”Språkets liv och utveckling”. Eleverna ska göras medvetna om ”språkets makt över tanken” och inför en framställning ställa sig frågan vad författaren vill få oss att tro och vilka medel som används (250).

¹⁴⁹ På den tvååriga tekniska linjen var svenskkursen också ettårig.

om färdigheten att skriva ett antal statiska texttyper; det är alltså tveksamt om genreinriktningen är företrädd där. I årskurs ett ska eleverna lära sig skriftspråksnormer. Ett antal texttyper som eleverna ska träna på tas upp, till exempel *PM*, *instruktion*, *rapport*, *platsansökan*, *brev*, liksom textaktiviteter såsom *berätta*, *beskriva*, *sammanfatta*, *referera*, *argumentera* och *propagera*. I den andra årskursen tas andra texttyper upp (*diskussions- och beslutsprotokoll* och *affärsbrev*) och dessutom ytterligare textaktiviteter, till exempel *utreda* och *diskutera*. Komplexiteten ökar.

Samstämmiga diskurser

De båda ideologier som möts och ibland strider i treårssvenskan återfinns även här. Om den progressiva diskursen var förstastämman i de allmänna anvisningarna för de längre kurserna har den här en annan roll. Den traditionalistiska diskursen är i stället förstastämman och den progressiva framskyntar när den rättfärdigar färdighetsträningen: "För elevens personlighetsutveckling är det viktigt att han lär sig behärska de grundläggande kommunikationsfärdigheterna" (144). Något senare i texten påtalas också vikten av att "eleverna övas i studieteknik och fostras till goda arbetsvanor" (144). Dygdig fostran har en lång historia i skolväsendet. Kant menade exempelvis att barnets djuriskhet måste tyglas innan undervisning blir möjlig (Broady, 1981, s. 124).¹⁵⁰ Denna disciplinering av eleven kan ses som uttryck för en traditionalistisk diskurs. I kursplanen får den däremot en annan prägel: "Den enskilda eleven skall genom denna fostran uppnå färdigheter, som är väsentliga i ett demokratiskt samhälle: förmågan att tänka klart och redigt, pröva kritiskt och självständigt, analysera, jämföra och sammanfatta" (Lgy 70, 1971e, s. 144). Den utbildningsfilosofi det ligger närmast till hands att hänföra utsagan till är perennialism (som också kan ses som traditionalistisk).

Också i avsnittet om skriftlig framställning är den traditionalistiska diskursen stark. Den tas för given och får flera gånger lägga ut texten utan att avbrytas. Texten är drygt en trespaltig sida lång. I både relativa och absoluta tal är avsnittet något mindre dialogiskt än motsvarande för treårssvenskan. Det finns fyra adversativer, alltså markörer av första graden, och nio negationer (andra graden), varav fyra i konstruktionen *får inte*. Det finns tre motiveringar, markörer av fjärde graden. En stor skillnad är att denna kursplan har betydligt färre deontiska hjälpverb, det vill säga den tredje gradens markörer. Det finns 18 stycken, vilket kan jämföras med treårssvenskans 58. Den längre kursen är således mer påbjudande än den kortare motsvarigheten. Kanske kan det tas som tecken på att det är viktigare att skrivundervisningen för elever på de längre teoretiska programmen ska se ut på ett visst sätt. För eleverna på de kortare linjerna är det inte lika viktigt; de behöver förvisso färdigheter, men i övrigt är det fint

¹⁵⁰ Hans lärjunge Herbart talade på liknande sätt om barnets vildhet och häftighet (Broady, 1981, s. 124).

nog om elevernas intresse någorlunda kan hållas vid liv.¹⁵¹ Synen på elever skiljer sig alltså åt i de båda kursplanerna. Treårseleverna ska i en framtid komma att besätta samhällets viktigaste positioner medan ett- och tvåårseleverna utbildas för betydligt blygsammare roller.¹⁵² Ytterligare en hierarkisk skillnad görs mellan elever som läser svenska i två eller ett år. Det är i ettan det mesta av färdighetsträningen ska ligga eftersom elever på direkt yrkesinriktade linjer endast läste svenska i den första årskursen.¹⁵³ I planeringssupplementet betraktas det som en självklarhet att ”färdighetsträningen blir mera central” eftersom de ska förberedas för yrken där ”deras kunskaper och färdigheter omedelbart måste fungera” (Lgy 70, 1971f, s. 75). Specialisering sker först i tvåan och kommer alltså inte eleverna på de yrkesförberedande linjerna till del.

Brister och bot

Det finns en tydlig bristdiskurs i kursplanen som går ut på att det inte är så mycket bevänt med elevernas förkunskaper. Bristdiskursen kan förklara varför grundskolans svenskundervisning så grundligt gås igenom; det gör den inte för de tre- och fyraåriga linjerna. Bristdiskursen kan också förklara vikten som läggs vid färdighetsträning: ”Träningen av den generella skrivfärdigheten *får inte* försummas. Elevernas formella säkerhet kan vara mycket bristfällig, t ex beträffande stavning, ordböjning, ordbildning, fraskonstruktioner och meningsbyggnad” (146, min kursivering). Här modifieras påståendet något genom det modala hjälpverbet *kan*. Något senare i texten är dock modaliteten kategorisk: ”De faktiska svårigheterna i elevernas syntaktiska kunskaper visar sig i bristande praktisk språkbehärskning” (148). Så följer ett antal exempel på vanliga svagheter, till exempel ”allmän syntaktisk torftighet” (148). Eleverna bör så snabbt som möjligt diagnosticeras. Sjukdomsmetaforiken bidrar till synen på språket som något fast och färdigt som alla med normala förståndsgåvor en gång för alla kan lära sig behärska. Medicinen mot det torftiga språket är träning på ”grammatiska mönster” och meningsbyggnad. Förutom de meddelade målen att förbereda eleverna för det ”dagliga livet” och att öka deras möjligheter att ”uttrycka sin personlighet” (145) verkar det underliggande syftet med språkundervisningen, liksom under 1800-talet, vara att fostra elevernas karaktär.¹⁵⁴ Ett ädlare motiv framskymtar också i det att

¹⁵¹ Den inställningen finns åtminstone när det gäller litteraturläsning. Då är det elevernas intresse som ska styra. Eleverna på teoretiska linjer förväntas å andra sidan inte ha några egna preferenser.

¹⁵² En snarlik analys av hierarkin mellan gymnasieskolans olika linjer gjordes 1976 i LOVUX IV-utredningen där det sades att eleverna utbildas för olika sociala roller. För att råda bot på det krävdes inte bara förändrad rekrytering utan också ett förändrat innehåll så att inte eleverna placerades in i fack (Englund, 2005, s. 269f).

¹⁵³ Också på den tvååriga tekniska linjen var svenskstudierna ettåriga.

¹⁵⁴ År 1827 hävdade Tegnér att grammatikstudier i latinundervisningen skärper tanken och oroade sig över att minskad stränghet skulle leda till ”slarf och halfhet, till oreda och håglöshet” (citerad i Thavenius, 1999b, s. 22).

eleverna ska ”göras uppmärksamma på de värderingar, som ligger dolda i vårt ordval, så att de kan skilja mellan beskrivande och känslomässiga betydelse” (148). De ska förberedas för ett aktivt samhällsliv vilket kräver att de behärskar tal och skrift. Färdighetsträningen blir av emancipatorisk karaktär och får en kritisk udd. Här pekar den traditionalistiska och den progressiva diskursen åt samma håll. Språket ska göra eleverna fria. Värt att notera är dock att språkbruket skiljer sig åt beroende på om det är färdighetsinriktningens eller den kritiska inriktningens stämma som genljuder. När färdighetsträning påbjuds används starkt förpliktande modalitetsmarkörer som *får inte, måste, skall* och *bör*. När undervisningsformer som minner om den kritiska inriktningen förs på tal brukas den betydligt mer försiktiga markören *kan*. Färdighetsträning ska alltså ovillkorligen genomsyra undervisningen medan det är upp till läraren att bedöma om de kritiska inslagen ska ingå.

Andra skrivinriktningar

Malmgren (1999, s. 96) skriver att svenska som färdighetsämne dominerar i kursplanen. Som resonemanget ovan visat är färdighetsinriktningen stark, men flera andra skrivinriktningar får också visst utrymme. Den kritiska inriktningen förekommer, även om den inte verkar vara helt obligatorisk (se ovan). Den sociala inriktningen är tydligare här än i treårssvenskan: ”Språksituationens komponenter, särskilt mottagar-sidan, torde ständigt behöva aktualiseras för eleven” (Lgy 70, 1971e, s. 147). Det tas också upp att eleverna behöver lära sig att analysera mottagarens krav och förväntningar (147).¹⁵⁵ Någon formulering indikerar processinriktningen.¹⁵⁶ Läraren ska ”lägga ned ett betydande arbete på enskild handledning under arbetets gång” (147). Men vad det rör sig om är att eleven ska undvika att göra onödiga fel så att rättningsbördan inte ska bli för tung för läraren och för att elevens alster inte ska bli ”sönder-rättat” (147). Det är alltså, återigen, färdigheter på den lokala nivån som är i centrum.¹⁵⁷ Också här kan man ana att bristdiskursen ligger till grund för yttrandet. Liksom för treårssvenskan kan genreinriktningen stundom skönjas. Här finns ett frö till ett slags genrepdagagogik. Mönsterstudium och mönsterimitation framhävs: ”Först när eleverna har imiterat tillräckligt många mönster, kan de självständigt välja mellan olika framställningssätt och nå fram till en personlig och ändamålsenlig uttrycksform”

¹⁵⁵ Den här utsagan skulle också kunna tolkas som instrumentell i det att eleverna ska kunna anpassa sitt språk till presumtiva kunders och patienters önskemål.

¹⁵⁶ Här blir det tydligt att min framställning tjänar på att använda begreppet inriktning i stället för diskurs. Även om processkrivning som sådan inte fanns kan det finnas formuleringar som tyder på en processinriktad syn på skrivundervisningen.

¹⁵⁷ Løkensgard Hoel (2001, s. 27f) skiljer mellan en texts *globala* och *lokala* nivåer. De förra är till exempel kontext, genre och innehåll, medan de senare rör formen, exempelvis satser, ordval och rättskrivning.

(146). Filosofin påminner om den som utarbetats inom genrepedagogiken. Men de texttyper som exemplifieras – *förfrågning*, *beställning* och *platsansökan* – är inte speciellt avancerade och hämtade från de branscher eleverna förväntas utbilda sig för, vilket innebär att undervisningen blir tämligen instrumentell. De högre och lägre svenskämnen som Malmgren (1999) identifierar i Lgy 65 och Lfa 65 består, även efter att de frivilliga skolformerna samlats under ett tak. Att den akademiska inriktningen i det närmaste är obefintlig är därför logiskt. Men med tanke på att till exempel social linje skulle kunna leda till arbete i skolan eller förskolan är det problematiskt. Till slut kan konstateras att den kreativa inriktningen knappt förekommer alls. Eleverna ska visserligen få möjlighet att uttrycka sin personlighet (145). Det påtalas också att elevernas ”egna försök till litterärt skapande bör uppmuntras” (152), men såväl klassifikation som inramning är svag; det görs inte klart om det egna skapandet ska ske i skolan eller på fritiden och det klargörs inte heller om det ska vara ett obligatoriskt inslag eller något endast för den hågade.

Revideringarna

Kursplanen för de tre- och fyraåriga linjerna reviderades 1975 i och med *Supplement 22* (Lgy 70, 1975). Som Malmgren (1999, s. 100) påpekar gäller de största förändringarna litteraturläsningen som är ordentligt nedbantad. När det gäller skrivande finns en tydligare progression mellan årskurserna. Det kan också konstateras att den kreativa inriktningen får mycket större utrymme. I årskurs två ska eleverna få skriva texter som ”ger spelrum för egen fantasi och formuleringslust” (Lgy 70, 1975, s. 6). Också den sociala inriktningen framträder tydligare. Den akademiska inriktningen framträder klart, men till skillnad från tidigare förklaras *hur* man kan arbeta med avancerade texttyper. Det finns också en förskjutning från den oproblematiserade synen på skrivande i de ursprungliga kursplanerna till en mer psykologiskt medveten idé om vad skrivande innebär. Det främsta målet för skrivträningen är att få eleverna att lita på sitt språk (12). Eleverna ska bli inspirerade att skriva med hjälp av motivationsskapande stoff.

År 1982 reviderades kursplanen igen. Från och med då skulle en kursplan, *Supplement 80*, gälla för alla elever, oberoende av linje. Att kursplanen reviderades ytterligare en gång kanske kan ha att göra med den hetsiga debatt som fördes om skolan och svenskämnet i diverse fora, exempelvis i tidskrifterna *Svenskläraren* och *KRUT*. Den så kallade *kunskapsrörelsen* beskrev en flumskola som utbildade funktionella analfabeter och *Pedagogiska gruppen* kritiserade kompensatorisk färdighetsträning (Brodow, 1976; G. Malmgren, 1999, s. 96, 110; 2003, s. 71).

Medvetenheten om skrivande har i supplementet ökat ytterligare, förmodligen som en följd av den kognitiva skrivforskningens genombrott.¹⁵⁸ Det skrivna språket ses som ett redskap för tänkande, fantasi och kunskapsinhämtning. Här finns för första gången idéer som kan hänföras till processinriktningens inre processer. Även här är det viktigaste att eleverna vågar skriva och känner tillit till sitt språk. Det ges exempel på flera skönlitterära framställningsformer; den kreativa inriktningen får således relativt stort utrymme. Färdighetsinriktningen har fortfarande stark ställning men i stället för att nöja sig med de lokala nivåerna tas också fasta på de globala nivåerna, såsom struktur och mottagaranpassning (Lgy 70, 1982, s. 16). Den sociala inriktningen framträder också tydligt. Språket ses som ett medel för kommunikation och skrivträningen får gärna innefatta naturliga, autentiska skrivsituationer.¹⁵⁹ Vad gäller rättning finns ett visst processtänkande. Rättningen ska göras varsamt, syfta framåt och motivera för fortsatt skrivande snarare än att bryta ner (17).

Sammanfattande kommentarer om svenskkurserna

Både svenskkursen för de tre- och fyraåriga linjerna och den för de tvååriga linjerna är oftast genomgående färdighetsinriktade. Även om den allmänna anvisningen för den längre kursen är påtagligt progressivt inspirerad är skrivundervisningen till största delen instrumentellt inriktad. Ämnet som sådant ska alltså ha en progressiv prägel, men det gäller inte skrivandet. Betydligt mer än den kortare kursen är den längre akademiskt inriktad, vilket faller sig naturligt med tanke på att linjerna det gäller är högskoleförberedande. En annan förklaring kan vara att avnämrandundersökningen gav vid handen att akademien i och för sig var hyggligt nöjd med nya studenters skrivande (SOU 1963:42, 1963, s. 184)¹⁶⁰, men däremot ansågs studenterna ha stora brister i bokkunskap, både i att använda uppslagsverk och i samband med författandet av uppsats eller PM (Dahlöf, 1963, s. 77). Kreativitetinriktningen återfinns i någon grad i den längre kursen men får senare tämligen stort utrymme i de reviderade kursplanerna. Eftersom *Supplement 80* gällde alla elever fick alltså också elever på yrkesförberedande linjer tillfälle att skriva kreativt, åtminstone om läraren följde kurspla-

¹⁵⁸ Darthmour-konferensen 1966 beskrivs ibland som ett paradigmskifte i synen på språkutveckling: från en behavioristisk och atomistisk till en kognitiv och holistisk syn på språk- och skrivutveckling (G. Malmgren, 2003, s. 71). Efter konferensen tog den processinriktade skrivforskningen rejäl fart. Under sjuttioalet fick dess psykolingvistiska variant stort genomslag och la grunden till den processinriktade skrivpedagogik som under åttiotalet introducerades i Sverige (Bergman-Claeson, 2003, s. 20f; Nordmark, 2014, s. 39).

¹⁵⁹ Som Malmgren (1999, s. 111) mycket riktigt påpekar kan kursplanen vara påverkad av strömningar som hävdade att språkförmågan utvecklas bäst av språkanvändning i autentiska situationer. Det är alltså den funktionella varianten av socialpraktikdiskursen hos Ivanič.

¹⁶⁰ Det bör dock noteras att företrädare för de allra flesta ämnena ansåg att studenterna hade brister, även om de för de flesta ämnen ansågs vara smärre (Dahlöf, 1963).

nen. Den sociala inriktningen får mer utrymme i den kortare kursen, men ännu mer i *Supplement 80*. I båda kurserna finns vissa tendenser till kritisk inriktning, men den framträder inte speciellt tydligt; när den väl är explicit modifieras utsagan så att inriktningens förekomst beror på lärarens intresse (och kanske ideologiska hemvist). Eftersom skrivforskningen vid tiden för den ursprungliga läroplanens tillkomst inte börjat intressera sig för vare sig skrivandets processer eller dess olika genrens karakteristika återfinns knappast dessa inriktningar.

I analysen har det framkommit att två diskurser kämpar om herraväldet i kursplanerna. Av de skrivinriktningar som finns representerade i läroplanen kan färdighetsinriktningen och den akademiska inriktningen förknippas med den traditionalistiska diskursen. Till den progressiva diskursen hör kreativitetinriktningen, den kritiska och den sociala inriktningen. När det gäller skrivande dominerar den traditionalistiska diskursen, även om den progressiva också får en hel del utrymme. I relativt hög grad låter stämmorna varandra tala till punkt, men ibland är konflikten dem emellan hätsk.

En stor skillnad mellan de båda kursplanerna är synen på elever. Elever på tre- och fyraåriga linjer hade man goda förhoppningar om. Det märks inte minst i den digra klassiska bildning de fick sig till livs i den perennialistiskt präglade litteraturläsningen. De förväntades inte heller ha några motivationsproblem. Eleverna på de tvååriga linjerna satte man däremot inte stor tilltro till. De förväntades uppvisa stora färdighetsluckor i sitt skrivande och när det gäller litteraturläsningen skulle de i första hand motiveras. Litteraturvalen skulle vara anpassade efter elevernas nivå och intresse. Kanske kan den bristande tron på eleverna på de yrkesförberedande linjerna ha varit självuppfyllande. Malmgren (1999, s. 95) rapporterar om lärare som talar om lekstuga och kris och elever med dåliga baskunskaper och negativ attityd till ämnet. Enligt en omfattande enkätundersökning såg eleverna ämnet som ett av de minst viktiga (B. E. Holmberg, 1974). Däremot råder det inga tvivel om att svenskämnet ledde till bittra meningsmotsättningar under decenniet. Vi kan också konstatera att skillnaden mellan det högre och det lägre svenskämnet skulle komma att bestå.

Den ljusnande framtid är vår

När gymnasieberedningen startade arbetet som sedermera skulle leda till i förstone Lgy 65, och senare också till Lgy 70, var den ekonomiska situationen i Sverige stabil. Tillväxten i västvärlden och delar av Asien nådde tidigare ööverträffade nivåer (Adolfsson, 2013, s. 80f). Åren mellan 1960 och 1965 är att betrakta som rekordår, då BNP växte med 54 procent per år (Eklund, 2010, s. 248). Schön (2014, s. 327) kallar tiden efter andra världskriget till mitten av sjuttioalet för en guldålder för industrialismen. Det fanns inte mycket som pekade på att blomstringen inte skulle fortsätta. Tiden präglades av snabb teknologisk utveckling och specialiserad industriell produktion. Sverige blev del av ett globalt sammanhang och i den internationella konkurrensen försköts produktionen mot mer kunskapsintensiva produkter, vilket

skapade ett behov av välutbildade tekniker. Det torde vara ett tungt vägande skäl till att den tekniska utbildningen blev fyraårig i Lgy 70.

Den progressivt inriktade läroplanen är ett led i denna framstegsoptimism. Det nya folkhemmet skulle byggas. Demokrati och bildning stod högt i kurs. Skolan, som ansågs kunna ha en kompensatorisk verkan, kom därför att spela en nyckelroll. Den skulle vara en spjutspets mot framtiden (Gesser, [1985] 2015, s. 271). I det låg nya, mer demokratiska arbetsformer som skulle sätta eleven i centrum. Men det finns också en kvardröjande traditionalism, bland annat i synen på skrivande, som kanske kan relateras till en önskan om att detaljstyra undervisningen och samhällsutvecklingen i stort.

Statens inverkan på samhällsutvecklingen var vid den här tiden betydande. Byråkratien ökade. Flera nya ämbetsverk startades. Största möjliga effektivitet eftersträvades. Stora exportföretag gynnades av staten, urbaniseringen drevs på och flera städers stadskärnor revs, inte för att få luft och ljus som Strindberg skaldade, utan för att ge plats åt funktionalistiskt inspirerade shoppingområden och varuhus. Det starka samhället skulle se till att den nya välfärden kom alla medborgare till del. Genom statens försorg skulle olika typer av sociala förmåner bidra till att de enskilda individerna kom i åtnjutande av ett stort mått av autonomi (Berggren, 2010, s. 338ff). Det har beskrivits som ett slags statsindividualism (Berggren & Trägårdh, 2006).¹⁶¹

Vad som kom att kallas den svenska modellen bygger på en speciell relation mellan arbete, kapital och stat. I den historiska kompromissen enades på trettioalet arbetarrörelsen och kapitalet om hur den svenska arbetsmarknaden skulle fungera. Det har funnits ett samförstånd om hur den ekonomiska politiken ska utformas. Strävan har varit full sysselsättning och låg inflation. Det har också rått en samsyn om att en solidarisk lönepolitik ska bidra till minskad lönespridning. I den svenska modellen ingår också en stark offentlig sektor (Boréus, 1994, s. 55f). Under 60- och 70-talen växte den offentliga sektorn i Sverige. För utbildningens del krävde det nya informationstäta samhället ökad kompetens för ingenjörer, samhällsplanerare, läkare och lärare. De höga födelsetalen ledde till konkurrens som bidrog till att de enskilda individerna behövde ytterligare utbildning för att klara sig på arbetsmarknaden (Schön, 2014, s. 326). Femtioalet och början av sextioalet kan beskrivas som en ”utbildningsexplosion” då sysselsättningen inom skolan expanderade kraftigt (355).

Den keynesianskt inriktade ekonomiska politiken gick ut på att stabilisera det oberäkneliga marknadssystemet med hjälp av statliga ingrepp. Den ekonomiska politiken skulle dämpa efterfrågan men för att förhindra strukturell arbetslöshet krävdes arbetsmarknadspolitiska åtgärder. En sådan insats var att utbildningen skulle anpassa

¹⁶¹ Berggren och Trägårdh har fått en del kritik för att de ser statsindividualismen, och därmed den socialdemokratiska välfärdsstatens historia, som en form av liberalism (Ljunggren, 2015). Men begreppet kan illustrera den inneboende spänning mellan individualism och statlig intervention som ligger i folkhemstanken.

färdigheterna till efterfrågan (Schön, 2014). Den vetenskapligt utformade avnämningundersökningen som genomfördes inför Lgy 65 illustrerar hur utbildningen i allt högre grad blev en angelägenhet för samhällsekonomin. Avnämningundersökningen belyser också den rationalitetsförtröstan som rådde. De detaljerade kursplanerna åskådliggör hur staten, med benägen hjälp av diverse experter, gärna ville ha ett finger med i spelet om hur undervisningen skulle te sig. Vetenskapligt framtagna metoder och läromedel skulle borga för undervisningens effektivitet.

Den starka statliga styrningen av ämnesinnehållet förenas med elevaktiva arbetsformer. Det är en tämligen långt driven individualism som med hjälp av styrdokumentet ändå kontrolleras.

*

I detta kapitel har jag redogjort för hur sextiotalets utredningsarbete om den frivilliga utbildningen resulterade i nya läroplaner för gymnasiet och fackskolan 1965. Utredningarna hade också stor inverkan på hur Lgy 70 skulle komma att te sig. Även om själva gymnasieutredningen gick fort är Lgy 70 frukten av ett brett anlagt utredningsarbete där ett stort antal akademiska experter fick bestämma inriktningen för en gymnasieskola som skulle vara avpassad för ett modernt samhälle.

Som vi kunnat se ges uttryck för storvulna planer om hur en modern skola med nya undervisningsmetoder och eleven i centrum ska bidra till att skapa demokratiska medborgare fullt utrustade att delta i den oberäknliga framtiden. När det gäller skrivande är det emellertid en traditionalistisk diskurs som sätter färdigheter i centrum som dominerar för såväl två- som treåriga linjer. Eleverna på de tvååriga linjerna förväntar man sig få problem med eftersom det presupponeras att de har stora brister. Men implicit förfar man på ett liknande sätt även för treårseleverna. Där svenskämnet som sådant ska präglas av progressivism är synen på skrivande påfallande traditionalistisk. Spänningen mellan de två dominerande diskurserna manifesterar på ett sätt institutionernas inneboende seghet. En ny tid för med sig idéer som får svårt att få fritt utlopp. Att den traditionalistiska diskursen dominerar vad gäller skrivande kan också ses som ett sätt att hålla fast vid något bestämt i en flyktig tid; skrivande räknas till de fasta basfärdigheter som medborgarna i ett land förväntas behärska efter genomgången skolgång. Det är inte där förnyelsen sker i första hand.

LPF 94

År 1994 fick både grundskolan och gymnasieskolan nya läroplaner, Lpo 94 respektive Lpf 94. De största förändringarna för gymnasieskolan var att alla program blev treåriga och att de dessutom skulle ge grundläggande högskolebehörighet. En annan viktig förändring var att skolan gick från att vara regelstyrd till att bli mål- och resultatstyrd. För såväl skolan som helhet som för de olika ämnena och kurserna bestämdes mål att sträva mot och mål att uppnå. De tidigare relativa betygen ersattes av målrelaterade (IG, G, VG och MVG).

I detta kapitel tar jag upp skrivandet i läroplanen och kursplanerna för gymnasiet, Lpf 94. Kursplanerna för gymnasiet infördes redan 1992 (och 1995 för grundskolan) efter ett riksdagsbeslut 1991. I jämförelse med Lgy 70 är Lpf 94 betydligt mer knapphändig. Inriktningen för de olika programmen beskrivs kortfattat och kursplanerna är summariska. Efter några år reviderades kursplanerna (det gjorde de också i grundskolan) och blev därmed något mer omfattande och de då 17 olika programmen fick varsin programkatalog som tydligare beskrev programmålen för de olika inriktningarna. Det nya gymnasiet kom att kallas Gy 2000. Jag analyserar främst kursplanerna men också programmålen. Att inte bara kursplanerna utan också läroplanen ges så stor tyngd beror på att den och programmålen skulle ”utgöra den fond mot vilken kursplanernas mål [skulle] läsas och tolkas” (Knutas, 2008, s. 16). Det finns alltså en hierarkisk intertextuell relation mellan läroplanen och kursplanen, vilken sedan upphävs i och med Gy 2011 (SOU 2008:27, 2008, s. 265).

Till att börja med ges en bakgrund till läroplanen i avsnittet ”Europas bästa skola” innan synen på skrivande analyseras i ”Skrivande i Lpf 94”. Avslutningsvis diskuteras den sociala praktiken i ”Socialt kompetent i en föränderlig värld”.

Europas bästa skola

Inledningsvis tar jag i detta avsnitt upp läroplanens tillkomsthistoria. Viktigt att redogöra för i samband med bakgrunden är intertextuella relationer till tidigare texter. Jag för också en diskussion om de större diskurser och diskursordningar läroplanen förhåller sig till.

Bakgrund

Inför reformeringen av läroplanerna lät regeringen tillsätta en läroplanskommitté som skulle "utarbete förslag till nya läroplaner för grundskolan, gymnasieskolan och komvux samt till timplan och kursplaner för grundskolan" (SOU 1992:94, 1992, s. 9). I skolminister Beatrice Asks direktiv till kommittén framkom den nytillträdde regeringens stora planer för det svenska skolväsendet. Den övergripande målsättningen för kommitténs arbete skulle vara att "utveckla Europas bästa skola" (Dir. 1991:117, i SOU 1992:94, 1992, s. 333). Redan tidigare under året hade den dåvarande skolministern Göran Persson i ett direktiv framlagt önskemål om hur framtidens skola skulle se ut (Dir. 1991:9, i SOU 1992:94, 1992). För behovet av översyn återopades flera anledningar. Riksdagen hade nyligen ställt sig bakom förslaget att styrningen av den svenska skolan skulle vara mål- och resultatorienterad. I ett sådant system ansågs läroplanerna särskilt viktiga. De skulle innehålla mål för utbildningen och riktlinjer för verksamheten. Målen skulle kunna preciseras på lokal nivå och dessutom vara möjliga att utvärdera. En annan anledning till behovet av reformering var att de tidigare läroplanerna för grundskolan och gymnasiet tillkommit vid olika tidpunkter och därför inte ansågs vara "i samklang med varandra" (Dir. 1991:9, i SOU 1992:94, 1992, s. 321). Detta ville man nu rätta till genom att, som Persson tillfogade, "samordna arbetet med måldokument över alla nivåer" (321). Ett ytterligare skäl till reformen var att de förändringar som samhället genomgått behövde återspeglas i läroplanerna. I direktivet från Ask inskräptes vikten av att målen formulerades så att resultatet av undervisningen skulle kunna "värderas i förhållande till målen" (Dir. 1991:117, i SOU 1992:94, 1992, s. 329). Utvärderingar skulle genomföras "såväl på riks- som på kommunalnivå och i de enskilda skolorna" (329). I kommitténs uppdrag låg att utforma läroplanen för att underlätta övergången till en kursutformad gymnasieskola. En utgångspunkt var också att kvaliteten skulle höjas – eleverna på de studieförberedande programmen skulle bli bättre förberedda för högre utbildning och eleverna på yrkesförberedande program skulle förberedas såväl för det framtida yrkeslivets krav som för högre studier. Förutom ovanstående förslag innehåller kommitténs betänkande *Skola för bildning* (SOU 1992:94, 1992) också omfattande diskussioner om läroplanens historiska roll och om bildningsfrågan (baserad på en text av Donald Broady som togs med som bilaga). Vidare redogörs för forskning om kunskap och lärande, om skolan och omvärldsförändringarna samt om måldokumentet och styrsystemet.¹⁶²

I propositionerna *Växa med kunskaper* (Proposition 1990/91:85) och *Ansvar för skolan* (Proposition 1990/91:18) hade emellertid en del av de här frågorna redan tagits upp. I den förra förklarades vad som behövde reformeras och i den senare beskrevs

¹⁶² Ett kapitel behandlar samverkan med förskola och skolbarnomsorg men det är inte relevant för min framställning.

hur det skulle gå till (Adolfsson, 2013, s. 150). I *Växa med kunskaper* fördes resone-mang om en föränderlig värld: ”Kunskapsexplosionen, förändringarna i arbetslivet, internationaliseringen och det globala ansvaret för vår gemensamma framtid kommer att resa nya och växande anspråk på utbildningen i vårt samhälle” (Proposition 1990/91:85, s. 44). För att möta det framtida samhället krävdes solida kärnkunskaper. Det behövdes allmänna kärnämnen som alla gymnasieelever skulle studera. Det innebar också att yrkesutbildningarna måste förlängas och bli treåriga, detta för att minska skillnaderna gentemot de studieförberedande programmen.

I *Skola för bildning* (SOU 1992:94, 1992, s. 13) underströks vikten av en demokratiserad skola där ”elevernas personliga ansvar och inflytande stärks” och att samarbetet med hemmen måste öka. Valfrihet kan ses som ett ledord. Att öppna möjligheterna för elever att välja friare efter sina egna intressen skulle leda till högre kvalitet eftersom motivationen skulle öka och de skulle ”komma längre inom valda områden” (292). Den alltmer tilltagande internationaliseringen inom flera områden i samhället togs upp liksom teknologi, medialiseringen, miljön och det förändrade politiska systemet. För att navigera i samhället krävdes en aktiv medborgare med kritisk förmåga som kunde argumentera för sina ståndpunkter (Adolfsson, 2013, s. 159). Skolan skulle ge medborgerlig bildning.

Svaret på de samhälleliga förändringarna ansågs vara en decentraliserad skola. Decentraliseringen hade inletts redan tidigare i och med riksdagsbeslutet om kommunaliseringen av skolan, men fortsatte med den kursutformade gymnasieskolan som skulle vara mål- och resultatstyrd.¹⁶³ Det kan tyckas att den kunskaps- och bildnings-syn som genomsyrar läroplanskommitténs arbete rimmar illa med mål som ska uppnås. Författarna skriver själva att med det klassiska tyska bildningsbegreppet, vilket de omfamnar, blir bildningsmål ”ett självmotsägande begrepp” (SOU 1992:94, 1992, s. 50). Av det skälet ville man införa två olika typer av mål: mål att sträva efter och mål att uppnå. Strävansmålen skulle inte ha något tak, och kan ses som det ädlare motivet till utbildningen i ett ämne, medan uppnåendemålen var mer krassa och skulle ange vad eleverna skulle ha uppnått efter en kurs eller hela programmet. De skulle också kunna utvärderas (Adolfsson, 2013, s. 169). Mål- och resultatstyrningen skulle ge större lokalt inflytande eftersom det var upp till den enskilda skolan att anpassa målen och upp till läraren och eleverna att välja arbetsformer. De skulle nämligen inte anges i läroplanen. Utöver de skäl som ovan angivits legitimerades styrsystemet med att den internationella trenden var att utveckla utvärderingssystem för att kunna jämföra resultat mellan olika länder. En moderniserad skola sågs också i många länder som en ”nationell investering för bättre internationell konkurrenskraft” (SOU 1992:94, 1992, s. 123). Utbildningens nationalekonomiska värde uppmärksammades således.

¹⁶³ Decentraliseringen kan spåras bakåt till början av sjuttioalet med SIA-utredningen (om skolans inre arbete) och SSK-utredningen (om skola, stat och kommun) (SOU 1992:94, 1992, s. 39).

Skolan i många länder ansågs inte heller följa med i samhällsutvecklingen. Den svenska skolan betraktades inte som tillräckligt flexibel.

Intertexter

Läroplanen med program mål och kursplaner är summan av en mängd olika dokument av olika slag: regeringsdirektiv, propositioner och kommittéförslag. Det är en intrikat form av intertextualitet där den resulterande texten bär på ekon och avlagringar av tidigare texter och diskurser. Kristevas ([1966] 1986, s. 37) definition av text som ”en mosaik av citat” passar särskilt bra för att beskriva läroplanstextens vindlande väg. De olika delarna i dokumentet har också delvis olika avsändare. Läroplanen, som till stor del bygger på *Skola för bildning*, fastställdes av regeringen. Det gäller också program målen medan kursplanerna utarbetades av Skolverket. Men även de senare kan sägas ha regeringen som huvudman. Goffman (1981, s. 144f) använder begreppet *principal* för den eller de vars åsikter och perspektiv representeras i ett yttrande. Skolverket arbetar på regeringens uppdrag och hade att förhålla sig till förarbetet som pågått under lång tid. Regeringen är således *principal* i det här fallet, medan Skolverket är *author*, den eller de som skrivit texten.¹⁶⁴

Läroplanskommitténs betänkande spelar en nyckelroll för läroplanens utförande; den är en viktig intertext. Den färdiga läroplanen för ett tydligt samtal med den och kan ses som ett kortfattat koncentrat av flera av de omfattande resonemang som förs i *Skola för bildning*. Det har skett en transformation från betänkandets dialogiska text till läroplanstextens monologiska stil (se också Hellberg, 2008). Bachtin (1981) skiljer mellan språkets centrifugala och centripetala krafter. De förra drar isär språket, bidrar till mångstämmighet och att ords betydelse förvrängs. De senare bidrar till att begränsa ords mångtydighet i syfte att fastslå en viss betydelse. De gör språket auktoritärt och enstämmigt och fungerar på så vis ideologiskt. Läroplanen är ett gott exempel på hur de centripetala krafterna fungerar. Betänkandets 22-sidiga diskussion om kunskap och lärande har komprimerats till en halv sida i läroplanen.¹⁶⁵ Men det handlar inte endast om förkortning. Också språkmässigt har det skett en transformation. Låt oss studera ett exempel från betänkandet:

Om exempelvis elevernas tysta kunskap blir vilken typ av svar som läraren väntar sig på sina frågor har arbetet kanske inte organiserats på ett sätt som utvecklar elevernas förmåga att förstå mönster och sammanhang. Beroende på sammanhanget kan innebörden i de kunskaper som eleverna utvecklar vara mycket olika, även om de kunskaper lärarna förmedlar tycks likartade (SOU 1992:94, s. 64).

¹⁶⁴ Goffman använder begreppet *animator* för den som gör ett yttrande.

¹⁶⁵ Det bör dock påpekas att kunskapsresonemanget i betänkandets förslag till läroplan inte heller är speciellt omfattande; det är däremot mer dialogiskt än det som sedan kom att bli den färdiga läroplanstexten.

Citatet inleds med en konditional bisats, vilket illustrerar en prövande hållning. Det gör också modalitetsmarkörerna *kanske* i den överordnade satsen och *kan* i den andra meningen. Modaliteten är epistemisk och uttrycker ett möjligt förhållande. I den andra meningen finns en koncessiv bisats, vilken fungerar som ett medgivande om att satsernas innehåll kan vara motsägelsefullt. Bisatsen innehåller den garderande modalitetsmarkören *tycks*. Texten måste alltså betraktas som dialogisk. Läroplanstexten ser annorlunda ut:

Varje elev skall få stimulans att växa med uppgifterna och möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. Varje elev skall möta respekt för sin person och sitt arbete. Eleverna skall bli medvetna om att nya kunskaper och insikter är förutsättningar för personlig utveckling. Detta skall syfta till att grundlägga en positiv inställning till lärande och att återskapa en sådan inställning hos elever med negativa skolerfarenheter. Skolan skall stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro.

Modaliteten i utdraget är deontisk (*skall*). Man kan se den som tvingande; den är uttryck för en myndighetsstämman. Den auktoritära stämman tystar effektivt eventuella konkurrerande stämmor och gör därmed texten monologisk. Texten handlar om elever och deras rättigheter, men i utdraget finns endast en kohesionsmarkör, vilket får meningarna att tyckas staplade på varandra. Temaupprepnigen i de tre första meningarna bidrar till att texten tycks stå stilla (jfr P. Holmberg & Karlsson, 2006, s. 161). I det här fallet får det dessutom till följd att innehållet framstår som något som pliktskyldigt måste tas upp. De högt ställda krav på skolan som exemplet illustrerar är också rätt oprecist formulerade och definitivt tolkningsbara. Vad innebär ”en positiv inställning till lärande” och hur ska skolan verka för att den elev som genom sin skolgång stämplat som avvikande, inte minst under högstadietiden då betygen tjänar som sorteringsinstrument, ska se skolan i ett positivt sken? Citatets luftiga formuleringar utan synligt inbördes sammanhang inbjuder till kritik från den som vill att en effektiv skola ska syssla med rediga kunskaper som lätt kan mätas och utvärderas. Ett väl underbyggt dialogiskt resonemang, likt det i betänkandet, skulle bättre kunna legitimera den syn på skolan läroplanen vill förmedla.

Den inledande delen av läroplanen som ibland nedlåtande kallats poesidelen av lärare är således inte vidare lyrisk i Lpf 94. Det gäller också för kursplanerna (i främst Lpf 94 men även i Gy 2000) där textavsnitten är relativt kortfattade till förmån för punktlistor med mål som skolan ska sträva efter och mål som eleverna ska uppnå. Detta förhållande påverkar textens koherens. I betänkandet poängteras att läroplansförslaget skiljer sig från tidigare läroplaner genom att den nya läroplanen har ”ett mindre omfång, är mer koncentrerad, skiljer mellan mål och riktlinjer” och ”inte har anvisningar utan endast väsentliga riktlinjer” (SOU 1992:94, 1992, s.142). Men det betonas också att den har tydliga adressater. Eftersom det är elevens kunskapsutveckling som är utgångspunkten uttrycks målen i ett elevperspektiv (142). I Perssons direktiv framkommer det emellertid att läroplanstexten ska vända sig till lärare (Dir. 1991:9, i SOU 1992:94, 1992, s. 320). Att textens adressat är något obestämd kan

kanske förklara läroplanens rätt torftiga prosa. Då textens koherens brister eller åtminstone är otydlig krävs att läsaren kan göra inferenser för att texten ska få sammanhang. Det är problematiskt om man tänker sig att läroplanen ska vara ett levande dokument för eleverna. Men även om man tänkt sig att läraren är adressat är de otydliga kursplanerna bekymmersamma. Därom vittnar flera klassrumsundersökningar (Bergman, 2007; Hansson, 2011; Knutas, 2008). Då kursplanerna är så tolkningsbara kan fullständigt disparata ämnessyner få stöd i dem. Otydligheten i Lpo 94 och Lpf 94 var mycket riktigt något av det utredarna slog ned på i förarbetet till Gy 2011 (SOU 2007:28, 2007; SOU 2008:27, 2008).

Diskursordningar om demokrati och ekonomi

Att en läroplanstext bygger på så många olika röster innebär att diskurserna som identifieras kan tyckas vara svårförenliga. I Lpf 94 och dess förarbeten kan man urskilja två allt överskuggande diskursordningar. Den ena handlar om demokrati och den andra om ekonomi. Flera diskurser kan placeras in i båda dessa. Det gäller inte minst decentraliseringssträvandena. I *Skola för bildning* förklaras att i den nya styrningen ska det vara ”de professionella som har ansvaret för utvecklingen av verksamheten” (SOU 1992:94, 1992, s. 40), vilket kan ses som en demokratiseringsaspekt. Ansvaret ska ligga på dem närmast verksamheten. Mål- och resultatorienteringen medför att det är skolledare, lärare och elever som ska omforma de nationella målen till egna mål och lokala arbetsplaner (15). Å andra sidan fanns också effektiviseringsbehov. Centralt fastställda regler och förordningar var problematiska eftersom behovet och utnyttjandet av resurser med nödvändighet såg olika ut i olika delar av landet (Richardson, 1994, s. 108). Här legitimeras alltså decentraliseringen med ekonomiska incitament. Adolffson (2013) kallar det en avreglerad målrational kunsksdiskurs. Men paradoxalt nog kunde decentraliseringen ske endast genom ökad statlig reglering. I samband med att Skolöverstyrelsen avvecklades etablerades Skolverket som en garant för skolans likvärdighet, utveckling och tillsyn (SOU 1992:94, 1992, s. 116f).¹⁶⁶

Också valfrihetsdiskursen spretar åt olika håll. När den kommer till uttryck i *Skola för bildning* handlar det oftast om demokratisering. Ökad valfrihet, tillsammans med friskolereformen och skolpengen uppgavs ge stora möjligheter att ”utforma en skola med rik mångfald och variation” (43).¹⁶⁷ För eleverna skulle möjligheten att göra individuella val borge för intresse och engagemang. Valfriheten kopplas emellertid också samman med begreppet utvärdering, vilket kan relateras till ekonomi. I betänkandet klagas att mål- och resultatstyrningen är hämtad från styrsystem inom främst

¹⁶⁶ I oktober 2008 övertogs tillsynsverksamheten av Statens skolinspektion.

¹⁶⁷ Med facit i hand kan denna fromma förhoppning te sig väl naiv. Men vid den här tiden fanns å andra sidan inget som tydde på att den svenska skolan sedermera skulle bli en kassako för riskkapitalister.

den privata sektorn (118). Demokratiseringen inskränker sig inte endast till rätten att välja skola och kurser utan skulle också innebära att eleverna tillsammans med lärarna skulle omforma de nationella målen till undervisningsmål; eleverna skulle på så vis garanteras ”ett reellt inflytande över sin utbildning” (116). I Lpf 94 slogs det fast att undervisningen skulle bedrivas i demokratiska arbetsformer och att eleverna skulle ha möjlighet att ”utöva inflytande på undervisningen” (Skolverket, 1994, s. 8). Kunskapssynen som förmedlas i betänkandet kan betecknas som sociokulturellt inspirerad. Adolfsson (2013, s. 185) benämner det sociokulturell kunskapsdiskurs. Den tar avstamp i Vygotskijs kulturpsykologiska teori i vilken kunskapen ses som relationell, som något som sker mellan människor (jfr Carlgren, 2009, s. 25). Kunskap beskrivs som diskuterbar (SOU 1992:94, 1992, s. 76). Författarna tar således, till skillnad från i Lgy 70, avstånd från en objektiv kunskapssyn. Fyra olika kunskapsformer beskrivs: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (65). Att kunskap ses som mer än fakta förklaras med att gränsen mellan ”manuella och intellektuella verksamheter” är stadd i upplösning i det så kallade kunskapssamhället (63). Det skulle återspeglas i skolans inre arbete. Den sociokulturella kunskapsdiskursen verkar inte kunna placeras i ekonomidiskursordningen, även om den ibland sneglar mot avnämarna. Också bildningsdiskussionen i *Skola för bildning* kan betraktas som en demokratiseringssträvan i det att alla elever skulle få tillgång till ”ett slags gemensamt kulturellt minimum” (51).¹⁶⁸

Läroplanskommittén blickar också utanför Sveriges gränser. Ett allt större intresse för internationella jämförelser och utvärderingar legitimerar mål- och resultatstyrningen (122ff). Det kan ses som del av en globaliseringsdiskurs. Sverige hade naturligtvis sedan lång tid tillbaka varit del av ett internationellt sammanhang. Men under den här tiden hade globaliseringen drivits så långt att snart sagt alla våra göranden och låtanden måste ses i ett större sammanhang. Av det skälet lyfts *kommunikativa förmågor*, vilka ansågs krävas för att kunna navigera i en alltmer föränderlig värld. Den diskursiva praktiken spelar också roll för synen på skrivande, vilken avhandlas i nästa avsnitt.

¹⁶⁸ Det går också, liksom Thavenius (1995) gör, att hävda att bildningen är motsägelsefull. Vad det kulturella minimumet skulle bestå av är dessutom oklart.

Skrivande i Lpf 94

I kapitlet om värdegrund slås fast att "[f]örtrogenhet med Sveriges kultur och historia samt det svenska språket skall befästas genom undervisningen i många av skolans ämnen" (Skolverket, 1994, s. 7). Det görs alltså klart att språkutvecklingen inte endast hör hemma i svenskundervisningen. Vidare anføres att "[s]kolan skall utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens" (8) och att ett av målen som ska uppnås är att eleven efter avslutad utbildning "kan uttrycka sig i tal och skrift så väl att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet" (12). Föregående menings första citat är ett uttryck för den sociala inriktningens språksyn. Det andra citatet är svårare att bestämma men det skulle kunna tolkas som instrumentell färdighetsinriktning, även om det också öppnar för kompetens som krävs av en väl fungerande samhällsmedborgare.

Trots påpekandet att språkutvecklingens ansvar vilar på "många av skolans ämnen" (7) är flera av de särskilda programmålen för de nationella programmen kliniskt rena från yttranden om språk och skrivande. Det gäller i särskilt hög grad för de program som kan betraktas som yrkesförberedande. Efter revideringen finns dock åtminstone något kortfattat om språkets betydelse i målen för alla program. Det finns anledning att analysera programmålen eftersom såväl kärnämnen som karaktärsämnen skulle infärgas av programmets karaktär (Knutas, 2008).

Programmålen enligt Lpf 94

Lpf 94 bestod av 16 nationella program, fjorton huvudsakligen yrkesförberedande och två studieförberedande.¹⁶⁹ En första notering är att programmålen är utformade som punktlister med ytterst begränsad information om innehållet (jfr Hansson, 2011; Hellberg, 2008). Skrivande nämns inte överhuvudtaget i målen för de flesta yrkesförberedande program. Det enda som kan kopplas till literacy (läsning och skrivande) är en del formuleringar om att kunna tolka föreskrifter, instruktioner eller recept, beroende på vilket program det handlar om. Om det överhuvudtaget går att hänföra till någon *skrivinriktning* ligger färdighetsinriktningen närmast till hands. Kanske är det inte så förvånande att medieprogrammet skiljer sig något härvidlag. Eleverna ska tränas i att "med mediernas uttrycksformer gestalta budskap och dokumentera företeel-

¹⁶⁹ Indelningen i yrkesförberedande och studieförberedande program är något olycklig då alla nationella program ledde till högskolebehörighet; i viss mån kan alltså alla program kallas studieförberedande. Dessutom är det tämligen oklart om det estetiska programmet och medieprogrammet var att betrakta som yrkesförberedande eller högskoleförberedande. Det kan emellertid konstateras att det huvudsakliga syftet för naturvetenskapsprogrammet och samhällsvetenskapsprogrammet (och senare teknikprogrammet) var att förbereda för akademiska studier. Då skrivandet hade en mycket mer framträdande plats i de programmen behandlar jag dem för sig.

ser och skeenden” och dessutom ”utveckla och använda sitt verbala och visuella språk som redskap i yrket” (Skolverket, 1994, s. 28). Att det är den sociala inriktningens språksyn som genomsyrar utbildningen faller sig naturligt, men eftersom ”mediernas uttrycksformer” kan vara av mångahanda slag kan vi konstatera att elevernas skrivande inte heller här skrivs fram som något speciellt viktigt i utbildningen. Med sin konstnärliga inriktning skiljer sig också det estetiska programmet något från de övriga. Utbildningen ska ge eleverna ”förmåga att uttrycka sig ledigt och korrekt på engelska i tal och skrift” (22). Detta får betraktas som färdighetsinriktning. Det kan förefalla något märkligt att det är den enda skrivinriktning som företräds. Trots programmets konstnärliga inriktning lyser den kreativa inriktningen med sin frånvaro.

Inte heller för de två teoretiska programmen intar skrivandet en central roll. Den ovan citerade färdighetsinriktade formuleringen angående engelska för det estetiska programmet återfinns i målen för både naturvetenskapsprogrammet och samhällsvetenskapsprogrammet. Skrivandet på de teoretiska programmen har också akademisk inriktning. Ett av strävansmålen som de två programmen delar är att eleverna efter utbildningen ska kunna ”uttrycka sig nyanserat i tal och skrift i argumenterande och utredande sammanhang” (30, 32). Utbildningen på samhällsvetenskapsprogrammet ska också ge ”bred kommunikativ kompetens” (32), vilket kan ses som social inriktning. Det är på det programmet flest skrivinriktningar är företrädda.

Programmålen enligt Gy 2000¹⁷⁰

De reviderade målen för de yrkesförberedande programmen är något mer utförliga än de ursprungliga och rymmer också information om språket, även om den för flera program är ytterst knapphändig. I målen för alla yrkesförberedande program står att skolan ska ansvara för att eleverna efter utbildningen ska kunna ”kommunicera på svenska och engelska med sikte på behovet i yrket, samhällslivet och vidare studier”.¹⁷¹ Här är färdighetsinriktningen inte lika tydlig; skrivningen öppnar för en vidare syn på literacy, som något som behövs för att fungera som samhällsmedborgare. Målet kan dock ses som instrumentellt då det tar sikte på en framtid som är rätt suddig i konturerna snarare än på elevernas här och nu. För en del av programmen är yttrandet dock det enda som nämns om (det svenska) språket. Det gäller barn- och fritidsprogrammet, fordonsprogrammet, naturbruksprogrammet och handels- och administrationsprogrammet. I målen för industriprogrammet görs gällande att ”[f]öretagen söker personal med goda kunskaper i svenska, engelska, matematik och informationsteknik”.

¹⁷⁰ I Gy 2000 utökades programmen med Teknikprogrammet.

¹⁷¹ Ordalydelsen för det estetiska programmet är något annorlunda. Anledningen är antagligen att de yrken det estetiska programmet leder till är svårare att definiera. Andemeningen i yttrandet är emellertid densamma.

Här syftar alltså den förmodade färdighetsinriktade träningen i olika ämnen till anställningsbarhet. Det är en ännu tydligare instrumentell syn än ovan som framträder. Den kommer också till uttryck för bygg- och anläggningsprogrammet och energiprogrammet där färdighetsinriktningen är uppenbar. För byggprogrammet heter det att "[d]en som ska renovera ett hus, reparera en vattenskada eller kakla ett badrum måste föra diskussioner med kunden, skriva offert och faktura samt på olika sätt dokumentera sitt arbete". För energiprogrammet poängteras att "god förmåga att uttrycka sig i skrift" krävs för att "skriva rapporter och meddelanden".

Förutom färdighetsinriktningen framhävs också vikten av god kommunikation. Kommunikation kan ses som ett nyckelbegrepp för synen på skrivande som framträder i flera av de yrkesförberedande programmen. I målen för livsmedelsprogrammet förklaras att "[k]ommunikation med kunder och medarbetare förutsätter social kompetens samt förmåga att uttrycka sig muntligt och skriftligt både på svenska och engelska" (10). Skrivningen är ett uttryck för den sociala inriktningen. Noterbart är att det vaga begreppet social kompetens förbinds med skrivande för flera program. I inledningen till programmålen finns en gemensam text för alla program. Där klargörs att "[f]örändringar som påverkar skolan sker på många områden i samhället" och vidare att "[y]rkeslivet i dag kräver flexibilitet och nya kompetenser". Det är i ljuset av den programförklaringen vi måste förstå det snävt nyliberalt präglade talet om social kompetens. Sociala relationer kommodifieras och upphöjs till ett slags kompetens som den enskilda individen måste förvärva för att fungera i ett konsumtionsamhälle. Den sociala kompetensen blir en strategi. Liksom färdighetsinriktningen uttrycker den sociala inriktningen, så som den beskrivs i programmålen med betoning på kommunikation och social kompetens, en instrumentell syn på skrivandet. Denna tolkning av social kompetens skiljer sig stort från hur begreppet används i *Skola för bildning* (SOU 1992:94, 1992, s. 73). Där förs diskussionen om social kompetens i ett avsnitt om Vygotskijs syn på kognitiv utveckling. Kognitionen ses som en del av det sociala och de tankar vi har "svarar mot krav som finns i den sociala situationen" (73). Med detta synsätt innebär lärande "att förflytta sig från social inkompetens till social kompetens inom ett område" (Rogoff, 1990, i SOU 1992:94, 1992, s. 73). Begreppet får här en vidare betydelse och kan snarare ses som social samspelsförmåga (A. Persson, 2003, s. 38). Det har skett en transformation från denna betydelse till den marknadsjargong begreppet fylls med i läroplanen.

Ytterligare en skrivinriktning framträder i målen för omvårdnadsprogrammet. Det är skolans ansvar att se till att eleven "kan använda språket för reflektion och lärande". Här är även processinriktningen företrädd. Samma formulering finns i målen för medieprogrammet. Programmet intar en särställning när det gäller synen på skrivande för program som inte är entydigt högskoleförberedande. Den dominerande skrivinriktningen, liksom i originaltexten, är den sociala, naturligt nog med tanke på programmets inriktning. Eleverna "lär sig kommunicera budskap till olika mottagare" och utbildningen ska ge "grundläggande kunskaper om hur man gestaltar och förmedlar ett budskap så att det väcker intresse hos mottagaren". Text, bild och ljud framställs som byggstenar i utbildningen; text ses som "en basfärdighet i flera medie-

former”. På det estetiska programmet framhålls ”förmågan att kommunicera med estetiska uttryck”, vilket skulle kunna ses som kreativitetens inriktning, men med tanke på att skrivande inte är i fokus i någon av de estetiska inriktningarna är det knappast det som avses.

I målen för såväl det nytilkomna teknikprogrammet som för naturvetenskapsprogrammet och samhällsvetenskapsprogrammet finns identiska formuleringar som kan hänföras till den sociala inriktningen. Engelska och andra främmande språk ska kunna användas ”på ett *funktionellt* sätt” (min kursiv) i tal och skrift, språket ses som ”ett redskap för *kommunikation*” (min kursiv) och eleverna ska kunna ”*kommunicera* sina kunskaper och erfarenheter i tal och skrift” (min kursiv). Att redogöra för undersökningsresultat är också att närma sig ett vetenskapligt arbetssätt och kan ses som akademisk inriktning. Det finns fler uttryck för den inriktningen. För teknikprogrammet heter det: ”Genom att uttrycka sig i tal och skrift i alla ämnen underlättas begreppsförståelsen och utvecklas en analytisk förmåga”. För samhällsvetenskapsprogrammet är formuleringen liknande: ”Att utveckla sitt språk mot allt större klarhet underlättar begreppsförståelsen och den analytiska förmågan och är en god förberedelse för ett mer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta”. Även om inledningen av citatet vetter åt färdighetsinriktning kan det knappast tolkas som om arbetsformen man förordar är isolerad färdighetsträning eftersom klarheten gradvis kommer genom, kan man anta, diverse skrivuppgifter. Även processinriktningen påträffas i de tre programmen. Förutom att ha en social funktion är språket också ”ett redskap för reflektion och lärande”. Språket ges extra tyngd på samhällsvetenskapsprogrammet: ”Språk och text intar en särskild ställning i utbildningen” eftersom texter av olika slag utgör ”det stoff genom vilket människan och hennes verksamhet undersöks”. Liksom i det ursprungliga Lpf 94 är skrivandet på programmet det mest mångfasetterade.

Analysen visar för det första att skrivandet inte har en särskilt framträdande plats i programmålen. Men språket i stort tas inte upp speciellt mycket heller. För det andra kan vi konstatera att den sociala inriktningens språksyn dominerar i flera program. Den kommunikativa förmågan lyfts fram som speciellt viktig. För det tredje är skrivande på de studieförberedande programmen betydligt mer mångskiftande än på de yrkesförberedande. Ett av målen med reformen var att alla elever skulle bli högskolebehöriga. Men frågan är om man i realiteten förbereds för akademien, eller arbetsmarknaden för den delen, på ett adekvat sätt om ens skriftliga produktion i yrkesämnet inskränker sig till enklare texter. Westmans (2009) etnografiska undersökning av skrivande på olika program visar hur det kan se ut i praktiken. Hon kommer fram till att det inte skrivs särskilt mycket på det yrkesförberedande program hon studerar (bygg och anläggning), ett program som flest pojkar traditionellt sett väljer.

Kursplanerna i Lpf 94

Liksom programmålen är de reviderade kursplanerna i Gy 2000 betydligt mer utförliga än de ursprungliga i Lpf 94. Detta avsnitt består av en analys av skrivande i de ursprungliga kursplanerna i Lpf 94 för de åtta kärnämnen, det vill säga de ämnen som ingick på alla program: *Svenska, Engelska, Samhällskunskap, Matematik, Religion, Naturkunskap, Estetisk verksamhet* samt *Idrott och hälsa*. Kursplanerna inleds med syftesbeskrivningar för ämnet följt av beskrivningar av ämnets karaktär och struktur. Sedan följer målbeskrivningar av ämnets kurser. I detta avsnitt nöjer jag mig med att analysera de ämnen och kurser som ingick i alla program.

Svenska

Informationen om skrivande är förståeligt nog mest utförlig för svenskämnet. Enligt läroplanen ska alla elever läsa två svenskkurser. Följaktligen är både A-kursen, Språket och människan, och B-kursen, Språk – Litteratur – Samhälle, beskrivna bland kärnämnen. I syftesbeskrivningen förklaras att svenskämnet ska få eleverna att ”utveckla, bredda och fördjupa sin läs- och skrivförmåga, sin förmåga att tala och samtala samt förmågan att lyssna och uppfatta” (Skolverket, 1994, s. 35). Verben ger vid handen att de förmågor som beskrivs redan finns hos eleven men att de ska förädlas (se Hansson, 2011, för ett liknande resonemang). Ämnets huvudsakliga innehåll är språk och litteratur och ”[v]arje elev skall aktivt arbeta med att tillgodogöra sig och skapa texter” (Skolverket, 1994, s. 35). Syftet är att elevernas språk ska utvecklas och ”förmågan att tolka, reflektera över och kritiskt granska olika typer av text” betonas (35). Det kan tolkas som kritisk inriktning. Ämnesbeskrivningen öppnar också för den kreativa inriktningen då det framhålls att eleverna bör få ”pröva på olika konstnärliga och estetiska uttryck inom ämnets ram” (35). Intressant nog påtalas vikten av att eleverna blir medvetna om teorier om ”läs- och skrivinlärning, talekonsten och konsten att lyssna”. Man framhåller alltså inte traditionell metakunskap om språket, såsom grammatik, utan metakunskap om språkinlärning och retorik. Den allmänna delen om ämnet avslutas i förvisningen om att ”läsa, skriva, tala och lyssna blir meningsfullt när eleverna får svar på frågor om sig själva och sina relationer till andra, till historien, till nutiden eller till framtiden” (35). Citatet kan ses som exempel på den ovan nämnda elevaktiva diskursen. Klassifikationen är svag och det är svårt att koppla det till någon skrivinriktning; möjligen skulle det kunna ses som den kreativa inriktningens självförverkligande (Ivanič, 2004, s. 25).

I målen för A-kursen i svenska finns sju punkter som eleverna ska behärska efter kursen. Tre av dem handlar om skrivande. En kan ses som processinriktningens inre processer. Eleverna ska ”kunna använda skrivandet för att tänka och lära” (Skolverket, 1994, s. 36). Två av punkterna kan hänföras till färdighetsinriktningen. Eleverna ska ”ha kunskap om och använda sig av grundläggande regler för språkets bruk och byggnad” (36) och skrivandet ska vara ”klart och tydligt” (36). Den första av de två punkterna bjuder in till grammatikplugg, även om också *användandet* av metakunskap om

språket tas upp. Den andra punkten skulle kunna handla om korrekthet och att följa det akademiska skrivandets konventioner (Ivanič, 2004, s. 228) eller möjligen att tänka på mottagaren. Beroende på hur den tolkas kan det leda till antingen isolerad färdighetsträning eller färdighetsträning i funktionella situationer.

Man skulle kunna se det som en konflikt mellan ämnesbeskrivningens och strävansmålens visionsfyllda idéer om eleven i centrum och uppnåendemålens krassa produktionsfärdighet.

Ämnesbeskrivningen för B-kursen är mer akademiskt inriktad då det betonas att kursen ”har en analytisk inriktning, där både skrivandet och det förberedda talandet ingår med samlande av material, planering, bearbetning och utformning av egna texter” (36). Essäistiskt och kritiskt/analytiskt skrivande ges som exempel på texttyper eleverna med fördel kan arbeta med. Också i B-kursen finns en öppning för kreativitetensinriktning; eleverna ska ”få pröva olika konstnärliga uttrycksätt” (36). Om målen för skrivandet på A-kursen till största del är inriktade på färdighet har de för B-kursen ett något vidare omfång. Också i denna kurs finns ett mål som kan förknippas med processinriktningens inre processer. Skrivandet är ett medel för tänkande och lärande, här dock ”på ett fördjupat sätt” (37). Färdighetsinriktningen finns företrädd även här, men inte lika tydligt. Efter kursen ska eleverna ”kunna uttrycka sina tankar i tal och skrift så väl att språket i skilda sammanhang fungerar som ett effektivt medel för kommunikation och påverkan” (36). Detta mål kan, förutom färdighet, associeras till flera olika skrivinriktningar: social, genre och akademisk. Skrivandet betraktas alltså inte som en kontextlös färdighet utan är intimt kopplat till sammanhang och mottagare och inbjuder till färdighetsträning i funktionella sammanhang (och liknar därmed Ivaničs sociala praktikdiskurs). Den akademiska inriktningen kommer till uttryck i målet om att eleverna i tal och skrift ska kunna formulera intryck och iakttagelser av jämförelser mellan olika texter. Liksom i A-kursen finns antydningar om en kritisk inriktning, även om det inte explicit handlar om skrivande.

Engelska

I kärnämnet engelska ingick den första kursen, *Engelska A*, i alla program. I ämnesbeskrivningen framgår att utbildningen ska syfta till ”den nivå av funktionell och allsidig språkfärdighet [...] som krävs av medborgare i dagens och morgondagens internationella samhälle” (37). Citatet berör inte skrivande explicit, men visar ändå att det inte torde finnas så stort utrymme för isolerad färdighetsträning. Funktionen är i fokus. Ett av de mål eleverna ska ha uppnått efter utbildningen kan ses som färdighetsinriktning: Eleverna ska ”kunna uttrycka sig så korrekt som möjligt i tal och skrift” (38). Det kan också ytterligare ett mål som behandlar skrivande. Eleverna ska ”kunna formulera sig enkelt men tydligt i skrift i vardagliga sammanhang och inom egna kompetensområden” (38). Med tanke på betoningen av elevernas egna kompetensområden, som skulle kunna hänföras till kreativitetensinriktningen, står knappast målen i konflikt med ämnesbeskrivningen. Det är funktionen snarare än formen som är i centrum och de färdighetskrav (”så korrekt som möjligt”) som beskrivs får anses vara tämligen modesta.

Övriga kärnämnen

Skrivande berörs inte alls i ämnesbeskrivningarna och kursplanerna för samhällskunskap, matematik, religion, naturkunskap, estetisk verksamhet eller idrott och hälsa. I ämnesbeskrivningen för samhällskunskap poängteras vikten av att kunna ”sovra och värdera budskap utifrån källornas art” (39), vilket skulle kunna vara del av en skrivundervisning med kritisk eller akademisk inriktning, men det finns ingen explicit kommentar om skrivande. Att kunna tolka och kritiskt granska argument är också mål för naturkunskap och estetisk verksamhet, men kopplingen till skrivande är i de fallen ännu mer implicit. Avslutningsvis kan man konstatera att värdegrundens tal om att språkutveckling är alla ämnens ansvar inte slår igenom för kärnämnen.

Kursplanerna i Gy 2000

De reviderade kursplanerna är, som nämnts, mer omfattande än de ursprungliga. I detta avsnitt undersöker jag skrivinriktningar i kurserna. Jag inleder med *Svenska* och *Engelska*, där skrivandet framträder tydligast. Utöver skrivinriktningar analyseras också, med hjälp av verktyg från SFL, hur man språkmässigt går tillväga för att legitimera skrivande i de två ämnena. Sedan fortsätter jag med de övriga kärnämnen, men till skillnad från i föregående avsnitt analyserar jag även en del andra ämnen och kurser vilka jag bedömt vara relevanta ut skrivperspektiv. Däremot undviker jag i normalfallet specialiserade karaktärsämneskurser som endast studerades på ett eller ett par program. De flesta kursplanerna har identisk struktur. Först redogörs för ämnets syfte och mål som utbildningen i ämnet ska sträva mot. Sedan följer hur ämnets karaktär och struktur ter sig och därefter radas målen som ska uppnås upp. Sist beskrivs betygskriterierna, det vill säga vad som krävs för att nå G, VG och MVG i kursen.

Svenska

Även i detta avsnitt analyseras språket i kursplanerna och vilka skrivinriktningar som förekommer.¹⁷² Inledningsvis beskriver jag förslaget på förstärkt undervisning i svenska som finns med i *Skola för bildning*.

I betänkandet framhölls att i ”ett alltmer kunskapsintensivt samhälle” skulle kunskaper i svenska vara av stor betydelse (SOU 1992:94, 1992, s. 300). Riksdagens revisorer (nuvarande Riksrevisionsverket), som i en granskning undersökt gymnasieskolans måluppfyllelse, hade dessutom konstaterat att avnämarna, främst högskolans

¹⁷² *Svenska som andraspråk* har i stor utsträckning identiska formuleringar som *Svenska*. Av det skälet analyseras inte ämnet. I Gy 2011 skiljer det sig däremot mer (se nästa kapitel). I kursplanen för *Litteratur och litteraturvetenskap* nämns inte skrivande, varför inte heller denna kurs analyseras.

företrädare, var kritiska till elevernas skriftliga framställningsförmåga och förmåga att kritiskt granska information. Av det skälet skulle svenskämnet förstärkas med 50 timmar på de studieförberedande programmen.¹⁷³ Men skrivandet behövde stärkas också på de yrkesförberedande programmen. Det räckte inte, ansåg man, att skriva på svensktimmarna i skolan. Eleverna måste skriva i alla ämnen och de måste skriva hemma. Ämnessamverkan föreslogs som ett sätt att bredda ansvaret för språkutvecklingen. Lärarna måste få tid att handleda eleverna och datorer sågs som värdefulla redskap i skrivandet.

Svenskämnets stämmor

I Hellbergs (2008, s. 33) undersökning konstateras att grundskolans kursplaner i svenska med tiden tenderar att bli allt mindre dialogiska eller åtminstone att konflikter, i form av klart åtskilda stämmor, är så gott som obefintliga i 1994 och 2000 års kursplaner (se också Hellberg, 2002, s. 89, där liknande resonemang förs). Magnus Persson (2007, s. 46) beskriver det som en ”harmonidiskurs”. Den bristande dialogiciteten gäller även för gymnasiet. I beskrivningen av de olika kurserna är texten näst intill fullständigt monologisk. Det finns emellertid en konkurrerande stämma som stundom gör sig påmind, oftast dock i undertexten. Vid ett antal tillfällen, särskilt i beskrivningen av ämnets syfte, karaktär och uppbyggnad, träder motstämman fram. Det finns sju exempel på det deontiska *skall*. Det kan noteras att tre av dem finns i ett stycke som beskriver kursen *Svenska A*. Det skulle kunna bero på att det är den av kurserna som är mest progressiv och därmed behöver motiveras tydligast. Alla tre förekommer i stycket kan förknippas med en elevaktiv diskurs där eleven sätts i centrum. Kursen ”*skall* öka elevernas tilltro till den egna språkliga förmågan” (Skolverket, 2000b, min kursiv), vilket skulle kunna innebära metoder påminnande om den kreativa inriktningens ”creative self-expression” (Ivanič, 2004, s. 229). Undervisningen *skall* anpassas, eller infärgas, med utgångspunkt från programmet eleven valt. Detta kräver en målorienterad kursplan där ämnet beskrivs i allmänna ordalag och där arbetsformerna inte preciseras. Eleverna *skall* dessutom ges tillfälle att fördjupa sig inom något område i svenska, det vill säga det på senare år så föraktade egna arbetet.¹⁷⁴ I samtliga redovisade fall kan en konkurrerande konservativ stämma höras, en stämma som inte alls uppskattar dylika företeelser. Här kan vi ana en ideologisk konflikt. På

¹⁷³ Resultatet blev emellertid att *Svenska C* infördes på samhällsprogrammet, medan elever på övriga program kunde välja kursen, antingen som individuellt val eller valbar kurs.

¹⁷⁴ I den politiska och mediala debatten har *eget arbete* kommit att inkarnera de progressiva metoder som ställs som motpol mot förmedlingspedagogik. *Eget arbete* och *kateder* kan ses som *element* som blivit till *moment*; i den hegemoniska kampen om hur begreppen ska förstås verkar en konservativ diskurs ha vunnit och fyllt dem med symboliskt innehåll (Laclau, 1990, s. 28; Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 34f).

samma sätt kan den ena av de två förekomsterna av *men*, dialog av första graden hos Hellberg, förstås. Då gäller det den mer akademiskt inriktade (se nedan) *Svenska B*. Vi får reda på att "[l]äsning enligt elevernas önskemål" ingår även i denna kurs, men motståndet är inte sen att påpeka att "litterära och andra texter fokuseras tydligare som kunskapskälla". Återigen är det legitimering av en elevcentrerad diskurs som föranleder dialogen. Ytterligare ett exempel illustrerar ovanstående. I ett avsnitt om det vidgade textbegreppet poängteras att arbete med texter *inte* alltid behöver innebära läsning "utan även avlyssning, film, video etc.". Negationen tyder på en möjlig konflikt, återigen med en konservativ röst som vill sätta traditionella texter i förgrunden. Exemplet visar, vill jag hävda, att den elevcentrerade diskursen är förstastämman, men en något ängslig sådan eftersom andrastämman, med en mer konservativ hållning, antingen tillåts göra inlägg eller får figurera i undertexten.

Förutom de redovisade förekomsterna av det deontiska *skall* finns ett fåtal andra exempel på modalitetsmarkörer. Samma konkurrerande diskurser, en progressiv (elevaktiv) och en konservativ (traditionalistisk), kan skönjas i följande formulering: "I ämnet svenska är det möjligt att i stor utsträckning utgå från elevernas önskemål, förutsättningar och erfarenheter..." (min kursiv). Den konservativa stämman tycker nog ändå att läraren ska bestämma. Det finns också ett fåtal exempel på hjälpverbet *kan*, en modalitetsmarkör med låg grad av förpliktelse. I linje med den i *Skola för bildning* uttalade målsättningen att undervisningsinnehållet skulle bestämmas på lokal nivå, används markören när det rör förslag på undervisningsområden eller i vilken ordning skolan väljer att lägga kurserna: "Fördjupningarna kan gälla till exempel epoker, utomeuropeisk litteratur, genrer, litterära riktningar och enskilda författarskap" (min kursiv). Här ser vi ett textuellt uttryck för den tidigare omtalade valfrihetsdiskursen. Vid de ytterst få tillfällen texten andas arbetsformer modifieras påståendet med en markör med låg grad av förpliktelse. Det förstärker min tes att det är den elevcentrerade diskursen som är förstastämman.

Även om texten på sina ställen är dialogisk ger den ett auktoritärt intryck. Till det intrycket bidrar att påståendesatserna så sällan garderas. Det är en myndig stämman som förklarar hur världen är beskaffad: "För den personliga identiteten och för samhörigheten mellan människor har språket stor betydelse". Meningen kan tjäna som exempel på hur det ofta ser ut. Temat är markerat. De markerade temata binder inte riktigt ihop texten utan bidrar snarare till ett inkoherent intryck. I stora delar av texten är processerna företrädesvis relationella. Det finns dock också en hel del materiella processer: "Genom språket bildas kunskap och genom språket görs kunskapen synlig och hanterbar". Som Hansson (2011, s. 93) mycket riktigt påpekar är detta exempel på en händelse där agenten är frånvarande. Kunskap bildas till synes av sig självt, utan att någon behöver sätta igång ett skeende. Man kan också tillfoga att händelseprocesser av denna typ, liksom de relationella processerna, gör utsagor om världen där deltagarna i processen är rätt diffusa.

Skrivriktningar

Ämnet *Svenska* i Lpf 94 bestod av flera olika kurser. På alla program ingick *Svenska A* och *Svenska B*. *Svenska C* fanns med i alla inriktningar av det samhällsvetenskapliga programmet. *Litteratur och litteraturvetenskap* utgjorde en del av dess kulturinriktning. Övriga elever kunde välja kurserna som valbar kurs eller individuellt val. *Litterär gestaltning* var ett individuellt val.

Liksom för engelska finns en kommunikativ strävan med svenskämnet. Svenska beskrivs rentav som ett "kommunikationsämne". Man kunde därför tänka sig att den inställningen skulle genomsyra också synen på skrivande. Den sociala inriktningen borde enligt detta resonemang vara stark. I den första brödtexten, "Ämnets syfte", kommer flera olika synsätt till uttryck. I andra stycket nämns skrivande. Det klarläggs att "[u]tbildningen i svenska syftar till att utveckla förmågan att tala och skriva väl". Detta tolkar jag som färdighetsinriktning. Men det handlar absolut inte om dess extremvariant där skrivande ses som en "context-free activity" (Ivanič, 2004, s. 227). Fortsättningen tyder i stället snarare på social inriktning. Syftet sägs nämligen också vara att "öka lyhörheten för andras språk och sätt att uttrycka sig i tal och skrift". Skrivande ses som något annat än envägskommunikation. Det skulle också kunna ses som en öppning mot den kritiska inriktningen, även om det nominaliserade begrepp som används, *lyhörhet*, är väl vagt för att göra rättvisa åt en sådan tolkning. Något senare i texten finns dock en formulering som tydligare kan förknippas med den kritiska inriktningen. Genom läsning och eget skrivande lär sig eleverna att "granska kritiskt och värdera". I Ivaničs (2004, s. 225) sociopolitiska diskurs finns ett element av ställningstagande mellan olika positioner. I kursplanetexten är det dock något oklart vad det är som ska värderas. Det senare citatet är del av en längre sekvens där läsning och skrivande också sägs få eleverna att tillägna sig nya begrepp och lära sig att se sammanhang och tänka logiskt. Kanske kan man förstå nominaliseringen av *läsning* och *skrivande* som ett sätt att visa att det inte handlar om att läsa och skriva vad som helst utan om riktad läsning och riktat skrivande. Men *hur* läsningen och skrivandet ska gå till och *vad* eleverna ska läsa för att avsedd effekt ska uppnås lämnas, som bekant, åt läraren och eleverna. Lärandet blir därför implicit.¹⁷⁵ Att de båda aktiviteterna likställs skulle kunna tolkas som den kreativa inriktningen, men där handlar det snarare om att läsningen ska vara förebildlig för författaren *in spe*. Här ligger det närmare till hands att se det som kognitiva processer som sker hos den skrivande.¹⁷⁶ Ett senare yttrande kan förknippas med den kreativa inriktningen. Eleverna ska "få rikligt med tillfällen att använda och utveckla sina färdigheter i att tala, lyssna, se, läsa och skriva".

¹⁷⁵ Något märkligt är det väl ändå att påståendet om vad eleverna tillägnar sig genom läsning och skrivande inte modaliseras. Den kategoriska modaliteten får till följd att tillägnet verkar ske genom ett slags naturlag.

¹⁷⁶ Hos Ivanič (2004, s. 225) är lärandet i processdiskursen explicit, men då handlar det om den bestämda praktiska gången med utkast, revision och så vidare.

Att lärande sker implicit genom idogt skrivande kan tolkas som kreativ inriktning (jfr Ivanič, 2004, s. 229). Det framgår inte om *utvecklingen* sker genom *användningen* eller genom riktad undervisning, men mest troligt är att lärande förväntas ske genom upprepade skrivövningar. Citatet tillhör emellertid ett längre stycke där språkanvändning i tal och skrift förklaras vara ”en förutsättning för studier och för att aktivt och ansvarigt kunna delta i samhällslivet”. Den första satsens instrumentella hållning rimmar illa med den kreativa inriktningens något romantiska språksyn, men den andra satsen öppnar för en syn på skrivande som något som i grunden kan förändra en människa.

En läroplanstext är inte en persons verk. Man kan urskilja flera olika stämmor som talar. När det gäller *skrivande* är kanske inte rösterna lika samspelta som de är i grundskolans kursplaner i *Svenska* angående ämnessyn (Hansson, 2011; M. Persson, 2007). Jag har identifierat flera olika skrivinriktningar i den inledande texten. Ivanič använder begreppet diskurser. Texten skulle, med en sådan begreppsanvändning, visa den hegemoniska diskursiva kampen inom en diskursordning. Jag är dock skeptisk till om det är en rimlig analys. Med mitt begrepp fångar man i stället att det snarare rör sig om tendenser, om riktningar. Det är tveksamt om en eller ett par formuleringar i en kursplan alltid bör betraktas som uttryck för en diskurs med historia i skrivforskning eller autentisk undervisning, även om de förstås *kan* göra det. Snarare kan de många skrivinriktningarna ses som ett försök att få med så mycket som möjligt. Svenskämnet stofffrånsel är väldokumenterad (se t.ex. Bergman, 2007; G. Malmgren, 1992). I målen att sträva mot för svenskämnet tillkommer ytterligare ett par skrivinriktningar. Återigen nämns sådant som kan förknippas med färdighet först, men utöver ovan nämnda inriktningar återfinns även processinriktningen och, möjligen, genreinriktningen. Skolan ska sträva efter att eleven ”utvecklar sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras råd, breddar sin stilistiska förmåga och får pröva olika texttyper och konstnärliga uttrycksmedel”. Att processkrivning har slagit igenom är uppenbart. Detsamma kan knappast sägas om strukturerad genrepdagagogik, vilket har sin förklaring i att den började ta form vid den här tiden men inte hade nått Sverige. Att pröva olika texttyper behöver inte innebära en syn på språket som ”a set of text-types shaped by social context” (Ivanič, 2004, s. 232). Citatets fortsättning om konstnärliga uttrycksmedel andas närmast kreativtetsinriktning.

Avsnittet ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” bjuder på liknande tankar om språk och skrivande som föregående avsnitt (se resonemang om intertextualitet nedan). Här beskrivs också de olika kurserna i ämnet. I A-kursen ska eleverna få ”tillfälle att fördjupa sig inom något område i ämnet svenska efter egna behov och vald studieinriktning”. Med tanke på fördjupningsarbetets svaga klassifikation kan det ses som kreativtetsinriktning. Eleven kan tydligen välja ämne allt efter eget skön så länge det har med ”något område inom ämnet svenska” att göra. *Svenska B* och *Svenska C* tar tydligare avstamp mot akademien (se mer nedan). Kursplanerna är, liksom de nationella styrdokumenterna i stort, hierarkiskt uppbyggda. I ett avsnitt om målstyrning som inleder alla programs kataloger står att betygsriterierna (lägst i hierarkin) ska läsas tillsammans med målen på olika nivåer: strävansmål, kursmål och uppnåendemål (s. 6).

Det skulle kunna ses som exempel på vad Fairclough (efter Kristevas tolkning av Bachtin) kallar *horisontell intertextualitet* (Fairclough, 1992, s. 103; Hansson, 2011). Drag från det ena yttrandet förs över till nästa yttrande. I kursplanerna tar det sig uttrycket att punkter i uppnåendemålen för de olika kurserna inom ett ämne även återfinns i betygsriterierna, ofta endast obetydligt modifierade. Det kan vara intressant att jämföra målen och betygsriterierna för att undersöka i vilken grad de skiljer sig åt. När de inte stämmer överens kan man ana en underliggande konflikt.

Svenska A

I målen för *Svenska A* finns fem punkter som har med skrivande att göra. Den första bör betraktas som social inriktning: ”Eleven skall kunna förmedla åsikter, erfarenheter och iakttagelser i tal och skrift på ett sätt som är anpassat efter situationen och mottagaren”. Citatet ger uttryck för en dialogisk syn på skrivandet. Nästa punkt är svårare att kategorisera: ”Eleven skall kunna i tal och skrift förmedla förhållanden och kunskaper som är viktiga för eleven själv och för den valda studieinriktningen”. Det är sannolikt att det finns en intertextuell koppling till det tidigare nämnda, svagt klassificerade, fördjupningsarbetet. I sådana fall rör det sig närmast om kreativitetinriktning. Det stämmer också överens med föreställningen i Ivaničs (2004, s. 229) kreativa diskurs som går ut på att lärande sker om man får skriva om personligt relevanta ämnen. Nästa punkt är exempel på processinriktningen: ”Eleven skall kunna använda skrivandet som ett medel för att utveckla tänkande och lärande”. Citatet kan förknippas med skrivandets inre, mentala processer. De två sista punkterna som handlar om skrivande kan hänföras till färdighetsinriktningen. Den första gäller att ”kunna tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad”. Den andra har med teknikanvändning att göra. Eleven ska ”kunna använda datorer för att skriva och kommunicera”. Det kan tyckas aningen besynnerligt att ett skrivredskap tas upp. Det står till exempel inget om att eleven ska kunna använda penna för att skriva och kommunicera. Men förklaringen står förmodligen att finna i *Skola för bildning*, där man pläderar grundligt för vikten av att skolan hänger med i samhällets teknikutveckling. I avsnittet om svenskämnet tas, som nämnts, datoranvändning upp som ett viktigt skrivhjälpmedel. Att färdighetsaspekter tas upp först i de sista punkterna behöver inte betyda något, men man skulle kunna tänka sig att de första punkterna som tas upp ska ges mest vikt.

Något förvånande är det därför att det endast är färdighetsinriktningen som kommer till uttryck för betyget G. Det räcker tydligen att lyckas hjälpligt på de lokala nivåerna för att klara kursens skriftliga moment – eleven ska kunna formulera sig sammanhängande, använda sig av grundläggande regler för språkets bruk och använda dator. På VG- och MVG-nivån finns också ett krav som har med processinriktningen att göra. För att få VG ska eleven i sitt skrivande tillämpa ”sin kunskap om hur en skrivprocess går till”. Formuleringen är olycklig av flera skäl. För det första är det svårt att förstå vad som avses. Det kommer an på om skrivprocess ska tolkas som kognitiv process eller som praktisk tillämpning. Med tanke på processkrivningens höga status

sedan åttiotalet och framåt är det nog den senare tolkningen som oftast gör sig gällande. För det andra kan skrivprocessen gå till på olika sätt. Enligt Witte (1987) kan revideringar i en text ske *innan* skrivandet äger rum, i den så kallade förtexten som finns i skribentens huvud. För det tredje är det, vilket Ivanič (2004, s. 231) mycket riktigt påpekar, svårt, möjligen omöjligt, att bedöma processen. Motsvarande skrivning för MVG är något annorlunda: ”Eleven bearbetar självständigt och insiktsfullt sina texter utifrån sina teoretiska kunskaper om språk och litteratur”. Här skärps kraven ytterligare, men det är tämligen diffust vilka teorier om språk och litteratur som avses. Vad gäller språket skulle det kunna vara teorier om till exempel grammatik eller skrivprocessen, men hur litterära teorier ska kunna hjälpa skribenten att bearbeta sina texter är oklart. Och bedömningsproblematiken kvarstår. Den sociala inriktningen kommer tydligast till uttryck först på MVG-nivån då eleven ska kunna använda ”stilmedel som är effektfulla och slående” och kunna anpassa ”sitt budskap så att det både berör och förstås av mottagarna”. Betygskriterierna åskådliggör spänningen mellan en mer konservativ färdighetsinriktad undervisning och den modernare synen på svenska som ett kommunikationsämne.

Svenska B

De två första av de sex målen för *Svenska B* behandlar skrivande. Det första är akademiskt inriktat: ”Eleven skall kunna förmedla egna och andras tankar i tal och skrift, göra sammanställningar och utredningar samt dra slutsatser och föra fram argument, så att innehåll och budskap blir tydliga och anpassade till målgrupp och syfte”. Här beskrivs en vetenskaplig arbetsgång där eleven ska kunna referera och föra ett eget resonemang. Avslutningen av citatet är exempel på den sociala inriktningen. Att skriva vetenskapligt ses således inte bara som att följa en mall utan textens retoriska verkan beaktas likaledes. Målet återfinns i det närmaste ordagrant som ett av kriterierna för betyg G. Det andra målet som rör skrivande är något överraskande hopfogat. Efter kursen ska eleven ”ha utvecklat skrivandet som ett medel för tänkande och lärande och som ett redskap i kommande studier och arbetsliv”. Den första delen är en utveckling av ett av målen för A-kursen (se ovan) och rör skrivandets inre, mentala processer. Den första satsens vidlyftiga ambitioner tas emellertid abrupt ner på jorden i den andra satsen då skrivandet i stället beskrivs som ett instrumentellt redskap. Återigen skymtar spänningen mellan olika föreställningar om språket. Ytterligare ett av kriterierna för G kan ses som akademisk inriktning. Eleverna ska kunna diskutera innehåll, gestalter och bärande tankar i litterära texter och redovisa i tal och skrift. Även om formuleringen är aningen vag närmar man sig ett litteraturvetenskapligt sätt att tänka, tala och skriva. För VG tillkommer ett krav som kan kopplas till flera skrivinriktningar. Eleven ska kunna planera sin framställning *väl*, uppvisa *stilistisk säkerhet* och förmedla tankar på ett *intresseväckande* och *övertygande* sätt. Mottagaraspekten medför att yttrandet kan tolkas som social inriktning. Den stilistiska säkerheten kan antingen förknippas med färdighet eller, möjligen, genremedvetenhet. Mest rimligt är det nog att tolka hela kriteriet som akademisk inriktning. Den retoriska arbetsgången,

partesmodellen, är en beskrivning av ett vetenskapligt arbetssätt. För MVG i *Svenska B* ska eleven i tal och skrift också kunna analysera texter, bedöma argumentation och dra egna slutsatser. Formuleringen vetter åt den kritiska inriktningen, eller, möjligen, åt en kritisk aspekt av den akademiska inriktningen.

Svenska C

Skrivandet i *Svenska C – muntlig och skriftlig kommunikation* kan ses som en förberedelse för det skrivande som eleverna kan komma att möta i högskolan. Flera inriktningar är representerade. Två av de nio punkter eleverna ska ha uppnått efter kursen handlar explicit om skrivande. Eleverna ska kunna uttrycka sig i sammanhang som kräver ”engagemang, kunskaper, argumentationsförmåga, vederhäftighet och precision”. Formuleringen skulle kunna ses som en färdighetsaspekt av den akademiska inriktningen. Eleverna ska också kunna ”variera sitt skrivande med hänsyn till syfte och mottagare”. Den sociala inriktningen är således också företrädd.

I betygskriterierna är fler skrivinriktningar representerade. De olika kriterierna för G och VG har samma innehåll, men kraven höjs, naturligt nog, för det högre betyget. Det första kriteriet betonar färdighet; eleverna ska i sitt skrivande följa skriftspråkets normer. Det andra kriteriet är intertextuellt förbundet med det akademiskt inriktade uppnåendemålet (se ovan). I betygskriterierna exemplifieras vilken typ av sammanhang det kan röra sig om: ”utredningar, rapporter och presentationer”. Det är synbarligen olika typer av vetenskapliga texter som åsyftas. Till skillnad från i målen för kursen finns formuleringar som kan knytas till processinriktningen. För G krävs att eleven ”omarbetar sina texter och utnyttjar andras synpunkter”. För VG skärps kraven ytterligare; eleven ska nämligen också kunna ge konstruktiva kommentarer till andras texter. Som tidigare nämnts är det problematiskt att processen blir föremål för bedömning. Risken finns att produkten skjuts i bakgrunden, alternativt att produkt och process bedöms var för sig. Till syvende och sist torde det ändå vara slutprodukten som bör bedömas. Som Løkensgard Hoel (2001) diskuterar ser vägen till målet olika ut för olika skribenter. Två av tre kriterier för MVG handlar explicit om skrivande. Båda kan förknippas med den akademiska inriktningen. Det första vetter också åt den kritiska inriktningen. Eleven ska *granska* och *värdera* kommunikation utifrån teoretiska kunskaper, dra egna slutsatser och tillämpa sina kunskaper i tal och skrift. Det sista kriteriet drar åt den sociala inriktningen genom yttranden om mottagareffekt och att uppnå avsedd verkan. Här finns också en öppning för kreativ inriktning. Eleven ”prövar olika uttrycksmedel” samt ”bearbetar och experimenterar”. Arbetsformer nämns som bekant inte, men här skulle man kunna tänka sig en populärvetenskaplig essä där elevens egen stämma tillåts höras.

Litterär gestaltning

Kursen *Litterär gestaltning* är självfallet kreativt inriktad. Det kan också konstateras att processkrivandets arbetsgång med elevrespons nått även denna kurs. Ett av kursens mål är att eleverna ska ”kunna diskutera, ta ställning till, bearbeta och förbättra sina egna och andras texter”. Eleverna ska också kunna uppvisa genremedvetenhet, men då det endast rör skönlitterära genrer är det knappast genreinriktning det handlar om. Genrerna ses närmast som statistiska storheter. Begrepp som kopplas till dem är *särart*, *typiska* och *egenart*. Det är ganska långt ifrån genrepedagogikens syn på genrer som föränderliga.

Sammanfattande kommentarer om svenskämnet

Skrivande i svenskämnet är tämligen mångfasetterat. De flesta skrivinriktningar finns företrädda sett över de olika kurserna. I A-kursen är den sociala inriktningen tydligast, men färdighetsinriktningen får också en del utrymme. Inte minst sker viss nedglidning till färdighetsaspekter i betygskriterierna.¹⁷⁷ I de mer avancerade svensk kurserna är den akademiska inriktningen stark. En av de avancerade kurserna, *Svenska B*, ingick i alla program, vilket är följdriktigt eftersom alla program gav högskolebehörighet. Att den akademiska inriktningen kommer till uttryck i de avancerade kurserna är också logiskt med tanke på att riksdagens revisorer framfört att högskoleföreträdare klagat på nya studenters bristande skriftliga förmåga. Synen på det akademiska skrivandet är ganska bred och innehåller sociala, kritiska och, i viss mån, kreativa aspekter. Även om vissa formuleringar kan tolkas som kreativ och kritisk inriktning är dock ingen av dem särskilt frekvent förekommande. Genreinriktningen är knappast företrädd, vilket i någon mån kan förklaras med att genrepedagogiken inte hade slagit igenom i Sverige vid läroplanens tillkomst. Processkrivande, å andra sidan, får en hel del utrymme. Något förvånande är det dock att processinriktningen mest framträder i betygskriterierna, då processen är svårbedömd. Utöver omfånget är den största skillnaden mellan skrivande i de ursprungliga kursplanerna och de reviderade att den sociala inriktningen är starkare uttalad.

Engelska

Avsnittet inleds med en språklig analys av språksynen i kursplanerna. Därefter diskuteras vilka skrivinriktningar som framkommer i materialet. Det finns en viktig skillnad mellan kursplanerna för engelska i Lpf 94 och i Gy 2000. De senare är anpassade

¹⁷⁷ *Nedglidning* innebär att textens globala nivåer, till exempel genre, struktur och ordval, inte tas i beaktande; i stället kommer de lokala nivåerna, till exempel stavning och användning av skiljetecken, i centrum (Løkensgard Hoel, 2001, s. 30).

efter en internationell standard med sju steg där progressionen (inte minst mellan grundskolan och gymnasieskolan) tydligt ska framgå. Om detta kan man läsa i kommentarmaterialet *Språk* (Skolverket, 2000a) som syftar till att förtydliga strävandena i revideringen av kursplanerna. Utgångspunkt för de nya kursplanerna i *Engelska* och *Moderna språk* var det så kallade *European Framework*, utarbetat av Europarådet. Informationen illustrerar hur den svenska skolan alltmer kommit att internationaliseras och är ett uppenbart exempel på den tidigare omtalade globaliseringsdiskursen (se ovan). I kursplanen nämns emellertid endast vilka steg de olika engelskkurserna motsvarar och adressaten tvingas ta del av andra dokument för att få en förklaring och ett sammanhang.¹⁷⁸ Däremot finns fler exempel på globaliseringsdiskursen. Under rubriken "Ämnets syfte" förklaras hur kommunikativ förmåga och kunskaper i engelska krävs i ett samhälle präglad av internationella kontakter och "en alltmer internationaliserad arbetsmarknad". I *Skola för bildning* (SOU 1992:94, 1992, s. 88) beskrivs internationaliseringen som den "kanske mest påfallande samhällsförändringen". Betänkandet är, som tidigare nämnts, en tydlig intertextuell referens.

Det lingvistiska uttrycket

Om kursplanerna i *Svenska* uppvisar bristande dialogicitet kan detsamma sägas om kursplanerna i *Engelska*. Det finns ett fåtal (tolv enligt mina beräkningar) dialogicitetsmarkörer, varav sju består av det deontiska hjälp verbet *skall*. Följande mening är värd att granska närmare: "Ämnet syftar *därför* också till att eleven *skall* vidmakthålla och utveckla sin lust och förmåga att lära sig engelska" (min kursiv). Här finns två dialoger. Den första (*därför*) är i sig själv tämligen svag; en preskriptiv text kan förväntas innehålla den typen av motiveringar (Hellberg, 2008, s. 14). Den förstärker dock styrkan i den andra markören (*skall*). Man skulle kunna tänka sig en mer traditionalistisk eller konservativ stämning som reser invändningar mot att utbildningen ska vara lustfylld, eller åtminstone mot att det är ett av målen med utbildningen. Samma ifrågasättande stämning skulle kunna protestera mot att undervisningen ska uppehålla sig vid affektiva aspekter. Kursen *Engelska A* "skall öka elevernas tilltro till den egna språkliga förmågan i engelska" (min kursiv). På samma sätt kan man tolka följande utsaga som handlar om att ämnet ska ses som en helhet: "Engelska *bör inte* delas upp i separata moment som lärs in i en given turordning" (min kursiv). En outtalad konkurrerande konservativ stämning skulle gärna vilja att läraren gör just det och går systematiskt till väga. Den konservativa stämningen hålls i övrigt i schack och i centrum för undervisningen ska i stället den kommunikativa aspekten finnas. Det finns en kom-

¹⁷⁸ De olika stegen kan tyckas anstruktas av stadieteori enligt Piaget, men poängteringen av "kommunikativ och sociokulturell kompetens" (Skolverket, 2000, s. 23, kursivering i original) och diskussionen i *Skola för bildning* torde innebära en mer Vygotskijinfluerad tolkning. Enligt Vygotskij är stadierna inte absoluta; de nås med hjälp av någon som kan mer, till exempel en lärare eller kamrat.

munikativ diskurs som genomsyrar ämnet; exempel på den finns i såväl syftes- och ämnesbeskrivningarna som i strävansmålen. Men i den kommunikativa förmågan ligger också att ”behärska språkets form”; det behöver alltså inte vara någon egentlig motsättning mellan stämmorna, åtminstone inte vad gäller innehållet. Däremot skulle det kunna få konsekvenser för arbetsformer, men i Lpf 94, och ännu mer tydligt i Gy 2000, undviker man att formulera annat än målen för verksamheten.

Förutom ett fåtal exempel på dialog är stämman monologisk. Modaliteten är oftast kategorisk. Det finns dock, som tidigare nämnts, också ett antal *skall*. Även om de öppnar för dialog är graden av förpliktelse hög. I de fall *skall* används sätts eleven, kursen, ämnet, utbildningen eller skolan i temaposition. I strävansmålen är det skolan som tematiseras, vilket tydliggör skolans stora ansvar att få eleverna att bli lärande. I uppnåendemålen är det i stället, logiskt nog, eleven som tematiseras. Om man undersöker transiviteten får man fram att eleverna ofta är deltagare i materiella handlingsprocesser. Eleven *utvecklar, fördjupar, förbättrar, förfinar, reflekterar* och *tar ansvar*.¹⁷⁹ När det däremot handlar om den föränderliga världen används i stället händelseprocesser. Eleverna *omges av, stöter på* och *möter*. Det är ett sätt att legitimera engelskstudiernas vikt: eleverna är inkastade i en värld där engelskspråkig hegemoni råder – ”i teve, i filmer, i musikens värld, via internet och datorspel”. För att hjälpa eleverna att navigera rätt ska man i ämnet ”granska det innehåll som språket förmedlar” men också dra nytta av den engelska som eleverna möter utanför skolan. Här finns en spänning mellan en konservativ diskurs som ser populärkultur fylld av förtäckta budskap som eleverna måste få hjälp att dechiffrera och en progressiv diskurs där elevernas liv utanför skolan ska tas tillvara i undervisningen. Förutom de materiella processerna består texten, särskilt inledningen, mest av relationella processer. I den delen är texten som mest preskriptiv. Senare antar texten en alltmer deskriptiv karaktär, därav de materiella processerna. Då modaliteten ofta är kategorisk får stämman en monologisk, något mästrande, karaktär. Textens få röster sjunger i samma stämma. Endast under ytan kan man ana en röst som sjunger i en annan tonart. Den harmonidiskurs som både Persson (2007) och Hellberg (2008) finner i grundskolans kursplan är tydlig även här.

Ämnets kurser

Engelska A var ett av kärnämnen i Lpf 94 och obligatorisk för alla elever. Fortsättningskursen *Engelska B* var obligatorisk på samhällsvetenskapsprogrammet, naturvetenskapsprogrammet, teknikprogrammet och det estetiska programmet. Den mest avancerade kursen, *Engelska C*, hade alla elever möjlighet att välja, antingen som val-

¹⁷⁹ *Reflektera* bör rimligen analyseras som en mental process, men i likhet med materiella processer krävs ett visst mått av energi. Flera av de uppräknade verben ingår i nominaliserade konstruktioner av följande typ: *utvecklar sin förmåga att*. Nominaliseringarna är exempel på myndighetsdiskursen.

bar kurs eller som individuellt val (Skolverket, 2000, s. 20). I den allmänna texten om ämnet lyfts, som redan nämnts, den kommunikativa förmågan. Noterbart är att kommunikativa förmågor poängteras mycket mer i den reviderade kursplanen än i den ursprungliga. Men om man analyserar skrivande specifikt är det främst språkets lokala nivåer som lyfts fram. Ett av strävansmålen är att eleven ”förfinar sin förmåga att uttrycka sig i skrift i olika sammanhang samt utvecklar sin språkliga medvetenhet och kreativitet”. Första delen av citatet kan hänföras till färdighetsinriktningen medan den senare delen är mer tvetydig. Språklig medvetenhet kan gälla såväl de lokala nivåerna som de globala där även språkets pragmatiska funktion ingår. Beroende på hur begreppet tolkas kan det alltså ses som antingen färdighetsinriktning eller social inriktning. Begreppet *kreativitet* öppnar för en språksyn som inte endast är instrumentellt inriktad på ett framtida yrke eller utbildning. I följande mål heter det att eleven ”utvecklar sin förmåga att analysera och bearbeta språket mot allt större tydlighet, variation och formell säkerhet”. Eftersom språket ska *bearbetas* kan man nog anta att det snarast är skriftspråket som åsyftas. Här vidgas synen på skrivande också mot processinriktningen. Det är dock tveksamt om det är inriktningens syn på skrivande som inre, mentala processer som omfattas eller om det är arbetsgången med flera utkast. Stotsky (1990) varnar för att blanda samman den kognitiva teorin med det rent praktiska arbetssättet. Citatets fortsättning pekar mot en färdighetsinriktad syn med orientering mot produkten i stället för processen. Även om nominaliseringen *variation* tyder på att de globala nivåerna beaktas kan de två andra nominaliseringarna, *tydlighet* och *formell säkerhet*, ses som tecken på en nedglidning mot textens lokala nivåer. Också utsagor som rör längre textavsnitt och textens globala nivåer kan betraktas som färdighetsinriktning om texten ses som fri från sin sociala kontext, det Halliday och Matthiessen (2004) kallar ”context of situation” (se Ivanič, 2004, s. 227).

Det verkar som om kursplaneförfattarna har velat att den kommunikativa språksynen (den sociala inriktningen med min terminologi) ska genomsyra kursplanen. Detta till trots får den mer traditionalistiska färdighetsinriktningen förvånansvärt stort utrymme. Det blir ännu tydligare under rubriken ”Ämnets karaktär och uppbyggnad”. Där förklaras att färdigheter som hör till språkets lokala nivåer, såsom ”vokabulär, fraseologi, uttal, stavning och grammatik”, ingår i en ”allsidig och kommunikativ förmåga”. Resonemanget fortsätter sålunda: ”I ämnet utvecklas även kompetensen att bilda språkligt sammanhängande helheter vilka efter hand i fråga om innehåll och form allt bättre anpassas till situation och mottagare”.¹⁸⁰ Synen på språk och skrivande skulle kunna beskrivas som social färdighetsinriktning, en inriktning mot kommunikativa färdigheter. Man kan jämföra med diskussionen (se ovan) om en implicit konservativ diskurs som vid ett par tillfällen gör sig påmind. Här görs den diskursen explicit.

¹⁸⁰ Den sista delen av citatet behandlar inte skrivande specifikt. Efter citatet följer en diskussion om vikten av språkliga strategier som tydligt är kopplade till talspråket. Men citatet illustrerar att de två språksynerna samexisterar.

I ämnets olika kurser finns inte så mycket kvar av den sociala inriktningen. I uppnåendemålen för B- och C-kursen ska eleven kunna anpassa sitt språk till syfte och mottagare (det krävs också för att nå VG och MVG i A-kursen). Färdighetsinriktningen dominerar i alla kurser. I A-kursen finns också processinriktningen företrädd och en vag ansats till genreinriktning. Eleven ska ”kunna formulera sig i skrift för att informera, instruera, argumentera och uttrycka känslor och värderingar samt ha förmåga att bearbeta och förbättra den egna skriftliga produktionen”. I B-kursen och, betydligt tydligare, i C-kursen utökas repertoaren med den akademiska inriktningen. I C-kursen ska eleverna ”kunna sammanställa och redovisa ett arbete och visa ett kritiskt förhållningssätt vid granskning och utnyttjande av olika källor”. I betygskriterierna för samtliga kurser har färdighetsinriktningen stark ställning. För MVG på B-kursen ska ens ”skriftliga framställning kännetecknas av klarhet, precision och variation”.

Liksom för *Svenska* är den sociala inriktningen stark när ämnet och målen att sträva mot beskrivs. Men ämnesbeskrivningen och kursbeskrivningarna med betygskriterier skiljer sig en del i fråga om skrivinriktningar. Att färdighetsinriktningen dominerar i betygskriterierna skulle jag vilja hävda är ganska logiskt. Färdigheter på de lokala nivåerna är enklare att bedöma än textens globala nivåer. Det sker alltså en nedglidning. Ur ett perspektiv utifrån en kommunikativ språksyn är problemet att skrivundervisningen riskerar att få ett ensidigt fokus på rätt och fel och att de globala aspekterna, såsom textens innehåll och förhållande till mottagaren, hamnar i skymundan. En annan likhet med *Svenska* är att den akademiska inriktningen blir tydligare i de mer avancerade kurserna. Det kunde man också förvänta sig.

Skrivande i övriga ämnen

Av de reviderade kursplanerna för kärnämnen är det bara *Idrott och hälsa* där det inte finns något som ens implicit kan tänkas handla om skrivande. För det ämnet är det inte speciellt förvånande, men inte heller i *Estetisk verksamhet* är skrivandets ställning särskilt stark; där finns någon formulering som endast implicit kan förknippas med skrivande. För *Matematik* explicitgörs att eleverna ska kunna ”föra matematiska resonemang samt redovisa sina tankegångar muntligt och skriftligt”. Citatet är närmast att betrakta som färdighetsinriktning, men man tar onekligen avstånd från ensidigt räkande i matematikboken. Också i B-kursen (och i de mer avancerade kurserna) är färdighetsinriktningen påtaglig. För MVG krävs att eleverna ”redovisar en klar tankegång med korrekt matematiskt språk”. Det kan också ses som akademisk inriktning. En vetenskaplig arbetsgång beskrivs också, men då är skrivandet implicit. Eleverna ska ”kunna planera, genomföra och rapportera en statistisk undersökning”. För *Naturkunskap* dominerar den akademiska inriktningen redan i A-kursen. För G krävs att eleven ”utför mätningar och undersökningar samt beskriver muntligt och skriftligt iakttagelser och resultat”. Skrivandet i *Naturkunskap* i övrigt är implicit. Det är det också i *Samhällskunskap* och *Religionskunskap*. I dessa ämnen finns skrivningar som kan hänföras till den akademiska inriktningen. Som illustration kan vi ta ett par ex-

empel ur betygskriterierna. För att nå godkänt resultat i *Samhällskunskap* krävs att eleven ”söker, väljer ut och ställer samman fakta från olika källor”. För att få högsta betyg i *Religionskunskap* ska eleven inhämta information, dokumentera och redovisa resultatet ”på ett välorganiserat och systematiskt sätt”, vilket kan ses som ett slags akademisk färdighetsinriktning. I dessa ämnen finns också en antydning om ett kritiskt perspektiv, men återigen är skrivandet implicit. I *Naturkunskap* ska eleverna kunna ”tolka och kritiskt granska olika typer av information, delta i diskussioner i olika samhällsfrågor och ta ställning utifrån ett naturvetenskapligt och etiskt perspektiv”. Det är dock något oklart vad ett sådant perspektiv innebär.

Trots att de reviderade kursplanerna är betydligt mer omfattande än de ursprungliga ser vi alltså att skrivandets ställning fortfarande är tämligen svag för kärnämnen (med undantag för *Engelska*, *Svenska* och *Svenska som andraspråk*). Jag har också analyserat en hel del andra ämnen där skrivande skulle kunna tänkas ha en given plats men mönstret är detsamma i dem. I flera ämnen nämns inte skrivande alls.¹⁸¹ I en del andra finns skrivningar som endast implicit kan förknippas med skrivande.¹⁸²

I en hel del av de övriga ämnena återfinns emellertid explicita yttringar om skrivande. De tas upp härnäst. I både A- och B-kursen i *Filosofi* nämns skrivande explicit. I kriterierna för G på A-kursen krävs att eleven ”argumenterar i tal och skrift och motiverar sina egna filosofiska ställningstaganden”, vilket väl närmar sig den akademiska inriktningen. För att få MVG på den valbara B-kursen krävs ”kreativitet och filosofisk fantasi i tal och skrift”, vilket skulle kunna ses som ett exempel på den kritiska inriktningen. Det kritiska perspektivet får stort utrymme i ämnet. I dess karaktär ligger att ”ifrågasätta auktoriteter och vedertagna uppfattningar”, men till skillnad från i de andra ämnena genomsyrar det också synen på skrivande.

Den akademiska inriktningen är stark i *Geografi*.¹⁸³ Undervisningen ska ge övning i att argumentera för ens ståndpunkter. Inriktningen är också uppenbar i de naturvetenskapliga ämnena *Biologi*, *Fysik* och *Kemi*, vilka ingår i det naturvetenskapliga programmet.¹⁸⁴ För de två förstnämnda ämnena gäller att eleverna ska kunna planera och genomföra experiment vilka sedan ska redovisas muntligt och skriftligt. Arbetssättet förtydligas ytterligare i ämnesbeskrivningen för *Kemi*: ”Det innebär att formulera en frågeställning, ställa upp en hypotes, pröva den genom experiment, bearbeta och kritiskt granska resultat och redovisa dessa muntligt och skriftligt med korrekt språk och terminologi”. Utöver den akademiska inriktningen finns alltså också inslag av färdighetsinriktning. Men formuleringarna om skrivande följer inte med in i be-

¹⁸¹ Det gäller följande ämnen: *Social omsorg*, *Omvårdnad*, *Arbetsliv*, *Miljökunskap*, *Individ och samhälle*, *Eстетik och skapande* samt *Teater*.

¹⁸² Här följer några exempel: *Kulturbeskrivning*, *Datoranvändning*, *Psykologi* och *Historia*.

¹⁸³ *Geografi* har sin hemvist både i naturvetenskap och samhällsvetenskap.

¹⁸⁴ *Fysik* och *Kemi* ingår också i teknikprogrammet.

tygskriterierna för något av de tre ämnena och inte heller för *Geografi*. Det är alltså inte språket och språkanvändningen som är i centrum vid betygsättningen, vilket kan ge en signal om att det inte är så viktigt.

Färdighetsinriktningen förekommer frekvent i flera ämnen där språkkunskaper är ofrånkomliga, även om de har en underordnad roll i ämnesbeskrivningarna. För att få godkänt i *Rättskunskap* krävs att eleverna ”upprättat och analyserat med handledning enklare juridiska dokument. Liknande krav ställs för att nå godkänt i B-kursen i *Företagsekonomi*. Eleven ska upprätta ”enkla affärsdokument”. Också i *Administration* betonas färdighet. Ett av målen är att eleverna ska ”kunna använda ett enkelt och korrekt affärsspråk”.

Den färdighetsbaserade skrivinriktningen är också stark i flera språk. Föga förvånande dominerar den i nybörjarspråken *Klassisk grekiska* och *Latin* där formlära och behärskande av språket i fråga betonas vad gäller skrivande. Men även i *Modersmål* och *Moderna språk* har den en stark ställning. I målen för *Modersmål* förekommer, förutom färdighetsaspekten, kritisk inriktning och processinriktningen. Eleverna ska kunna ”kritiskt granska” men också ”använda läsandet och skrivandet som ett medel för tänkande och lärande”. I betygskriterierna är det emellertid färdigheten som är i fokus. Syftet med utbildningen i *Moderna språk* är att ”utveckla en allsidig kommunikativ förmåga”. Den sociala inriktningen framhålls således. Det finns också drag av processinriktningen. Eleverna ska ”utveckla sin förmåga att analysera och bearbeta språket mot allt större tydlighet, variation och formell säkerhet”. Men citatet illustrerar att det snarare är formen än innehållet som är centralt. Den sociala inriktningen, och i viss mån genreinriktningen, får mest utrymme i de inledande kurserna, även om färdighetsinriktningen är ständigt närvarande. Men i progressionen mot allt mer avancerade kurser är det färdigheten som premieras i betygskriterierna.

Också i *Expo*, ett ämne för eleverna på medieprogrammet, står färdighetsinriktningen stark. Eleverna ska kunna ”skriva en text” och använda relevanta facktermer. Inriktningen präglar också synen på skrivande i *Grafisk kommunikation*. I målen för B-kursen påtalas vikten av ”svenska skrivregler” och ”korrekturläsning”. Med tanke på det specifika ämnesinnehållet i de båda kurserna är det rimligt att färdigheten står i fokus. I flera andra specialämnena på programmet är emellertid den sociala inriktningen mest framträdande (liksom i de ursprungliga kursplanerna). I *Mediekommunikation A* ska eleverna ha erfarenhet av att utforma olika informations- och reklamtexter. I texter av den typen är förstås mottagaranpassning av stor vikt. I *Medieproduktion* understryks vikten av ”medvetenhet om formens betydelse och att utveckla förmågan till kreativt skapande”. Den kreativa förmågan accentueras ännu tydligare i *Multimedia* som också ska ge kunskaper i ”berättarteknik, manusförfattande och presentationsteknik”. Bredast skrivinriktningsrepertoar av specialämnena på medieprogrammet har *Teckenkommunikation*. Förutom medietexter ingår även ”att skapa fri text som konstnärligt uttryck i litterära sammanhang”. Här har den kreativa inriktningen en viktig roll. Eleverna ska få kunskap i att ”skriva och använda text för att förmedla budskap”. Skrivandet har, vilket också namnet vittnar om, även en social aspekt. Den retoriska arbetsgången beskrivs med insamlade av material och källkritik. På så vis

närmar sig kursen också ett akademiskt skrivande. För VG i A-kursen ska eleven kunna ”analysera texter och ge förslag på alternativa skrivningar”, vilket kan ses som processinriktning men det skulle också kunna vara kritisk inriktning, beroende på hur läraren väljer att vinkla ämnet. Också färdighetsinriktningen finns företrädd: ett av målen för B-kursen är att eleven ska ”kunna formulera sig väl i skrift”. Det ges exempel på ett flertal texttyper som eleverna ska arbeta med, vilket innebär att också genreinriktningen är representerad.

Analysen av skrivande i kursplanerna ger vid handen att färdighetsinriktningen är stark i många kurser och att det dessutom gärna sker en nedglidning till textens lokala nivåer i betygskriterierna. De två andra skrivinriktningar som ofta förekommer är den akademiska och den sociala. De naturvetenskapliga ämnena genomsyras av den akademiska inriktningen, ibland tillsammans med färdighetsinriktningen. Den sociala inriktningen är vanlig i språk och mediekurser. Att det förhåller sig på det sättet kunde man kanske förvänta sig. Däremot kan man fråga sig varför skrivande inte nämns alls i så många av kursplanerna, särskilt i ljuset av diskussionen i *Skola för bildning* där kommunikationsfärdigheter ges så stor vikt.

Socialt kompetent i en föränderlig värld

Vid tiden för förarbetet till läroplanen rådde viss ekonomisk oro i det svenska samhället. Sverige, som under lång tid kunnat förlita sig på ständigt ökad tillväxt och en välmående industri, hade under 70- och 80-talet sökt förhindra att den internationella lågkonjunkturen, som bland annat följde oljekrisen, också skulle nå Sverige. Den ekonomiska politiken gick ut på att hanka sig fram (Eklund, 2010, s. 258), till skillnad från i flera länder där man i stället valde att lägga om den ekonomiska politiken. Den svenska regeringen förde en expansiv ekonomisk politik med flertalet devalveringar som i slutändan ledde till hög inflation. I början av 90-talet omprövades till slut den ekonomiska strategin och inflationsbekämpning blev det överordnade ekonomiskpolitiska målet (Adolfsson, 2013, s. 141). Ett resultat av den ekonomiska omprövningen var finanskris, arbetslöshet som sköt i höjden och kraftigt ökad statsskuld (Eklund, 2010, s. 276f). Något tidigare hade nyliberala idéer om marknadsanpassning av ekonomi och offentlig sektor börjat framföras (Boréus, 1994). Det påverkade också utbildningssektorn i form av friskolereform och skolpeng, men också genom att styrsystem hämtades från näringslivet, vad som brukar kallas *new public management* (NPM) eller *managerialism* (Blomqvist & Rothstein, 2000).

Den sociala kontexten inverkar självklart på de diskurser som tidigare identifierats, men också på texten i sig. I *Skola för bildning* (SOU 1992:94, 1992, s. 118) påpekar författarna att de modeller för mål- och resultatstyrning som utvecklats har hämtats från styrning av främst system inom privat sektor. Grunden sägs vara ansvarsstrukturen som ska garantera likvärdighet, inte minst genom att resultaten ska kunna utvärderas. Författarna hänvisar också till en internationell trend av läroplansarbete och utvärdering och tycker sig se ett ”starkt behov av att kunna jämföra resultat mellan

olika länder vad gäller utbildningens effektivitet och kvalitet” (123). Att resultaten därför måste vara mätbara kan kanske förklara att färdighetsinriktningen fortfarande förekommer frekvent, särskilt i betygskriterierna; textens lokala nivåer är betydligt enklare att bedöma än de globala. Det kan också ses som en orsak till den underliggande konflikten mellan en progressiv diskurs med eleven i centrum och en mer konservativ, eller traditionalistisk, diskurs, som gärna vill att undervisningen ska ske på traditionellt sätt och inriktas på basfärdigheter. Den kan skönjas vid de fåtaliga tillfällen då kursplanerna i engelska och svenska är dialogiska. Men kanske kan det också vara den så kallade kunskapsrörelsen och den förfallsdiskurs den bidrog till som spökar för läroplansförfattarna. I slutet av 70-talet startades *Föreningen för kunskap i skolan* vilken vände sig mot att skolan blivit för progressiv. Begreppet flumskolan började spridas. I stället för en sådan förordades strikt objektivism med ”säkerställt vetande”, disciplin och kulturarv (Broady, 1981, s. 268; Liedman, 2011). Det är en reaktion på en alltför progressiv skola, en skola som sätter eleven i centrum där pedagogiken, med Bernsteins (1977) begrepp, är *osynlig*. Reaktionen har drag av både essentialismens betoning av vetenskaplighet, färdigheter och disciplin och perennialismens kulturkonservatism (Englund, 2005; Smith & Knight, 1982).

Även ett större globalt sammanhang inverkar på hur läroplanen utformas. Vi har sett att det sker viss nedglidning vad gäller skrivande i betygskriterierna; färdighetsaspekter får större utrymme än de kanske skulle förtjäna med tanke på kursplanernas ämnesbeskrivningar. Retoriken om skrivande ser med andra ord något annorlunda ut. Den skrivinriktning som mest distinkt kommer till uttryck i ämnesbeskrivningarna är den sociala. Exempelvis beskrivs svenska som ett kommunikationsämne och i det första strävansmålet för ämnet framhålls vikten av att kunna tillämpa de kommunikativa färdigheterna. Det är nu ingen tillfällighet att språkets kommunikativa aspekt sattes i förgrunden. I England och USA hade forskare redan under 70- och 80-talen propagerat för *communicative language teaching* som en reaktion mot traditionell drill (Richards, 2005). Flera teorier om skrivande som slagit rot i Sverige har sitt ursprung i den anglosaxiska världen. Att den kommunikativa språksynen småningom letar sig in i svenska kursplaner är därför att betrakta som logiskt.

*

Med ambitionen att skapa Europas bästa skola påbörjades arbetet med läroplansreformen. Det var mycket i görningen. Ett nytt styrsystem skulle inrättas och makten över undervisningen skulle flyttas från staten till utövarna, lärarna och eleverna. Också läroplanen skulle präglas av nytänkande och vara bättre anpassad efter en flyktig samtid. Flera olika diskurser som har med ekonomi och demokrati att göra korsas och samverkar. I kursplanerna finns också rester av en konservativ, eller traditionalistisk, diskurs kvar. Det finns en spänning mellan det gamla och det nya. Den kan skönjas i de dialoger som finns mellan rösterna och i legitimeringen av det nya. Det finns också en viss ambivalens i *Skola för bildning*, den kanske viktigaste intertexten. Å ena sidan

förs ett längre kunskapsteoretiskt resonemang där kunskapens olika former diskuteras (SOU 1992:94, 1992, s. 62-68). Å andra sidan konstateras krasst att ”skolan måste per definition ägna sig åt förmedlingspedagogik” (51).¹⁸⁵

När det gäller skrivande syns kampen i hur den sociala inriktningen får stort utrymme i ämnesbeskrivningen i *Svenska* och *Engelska* medan den färdighetsinriktade är den mest framträdande i betygskriterierna. Den sociala synen på språket är den som förs fram i såväl *Skola för bildning* som i ämnesbeskrivningen; den står för det nya. Men till syvende och sist är det ändå en äldre språksyn som lever kvar i betygskriterierna. Ett annat exempel är att talet i *Skola för bildning* (SOU 1992:94, 1992, s. 63) om hur gränsen mellan manuella och intellektuella verksamheter är stadd i upplösning inte får rejält genomslag i programmen och kursplanerna. Färdighetsinriktningen dominerar kraftigt i de yrkesförberedande programmen och i flera kurser där skrivande inte är huvudsak utan snarare ett nödvändigt ont. Det är en instrumentell syn där skrivande endast förknippas med det framtida yrket.

Att det finns en kvardröjande konservativ diskurs i läroplanen tyder på att det fanns olika röster att förhålla sig till vid författandet. Det tyder också på en motsvarande samhällelig diskurs. Som Wiklund (2006) visat fördes en stundtals intensiv medial kunskapsdebatt under början av nittioalet. Kanske är det en av anledningarna till att läroplanen blivit så hånad och bespottad, särskilt från dem som gärna vill utmåla sig som kunskapens fanbärare.

¹⁸⁵ Formuleringen diskuteras i Thavenius' (1995) kritiska analys av synen på bildningsbegreppet.

GY 2011

Detta kapitel behandlar den senaste läroplansreformen, Gy 2011 (Skolverket, 2011c). Inledningsvis beskriver jag vem som står bakom och de viktigaste tankarna som ligger till grund för den. Jag tar också upp hur den arbetats fram och något om dess läsare. Intertextualiteten undersöks, både den manifesta och intertextuella relationer mellan olika diskurser. Vidare analyserar jag vilka inriktningar för skrivandet som kommer till uttryck och vilka som saknas. Såväl de olika programmens examensmål som ämnesplaner analyseras. I examensmålen är det tydligt att skrivandet har olika syften beroende på om det är ett högskoleförberedande program eller ett yrkesprogram. Dessutom undersöks språket i ämnesbeskrivningarna för de ämnen där skrivandet får relativt stort utrymme i ämnesplanen. Kapitlet fortsätter med några reflektioner om den samhällseliga kontextens betydelse för den diskursiva och textuella praktiken och avslutas med en sammanfattning. Syftet är, liksom tidigare, att synliggöra föreställningar om skrivande.

Diskursiva legitimeringsstrategier

I detta avsnitt redogör jag för hur arbetet med den reformerade läroplanen gått till. Mest vikt läggs vid gymnasieutredningens arbete vilket resulterade i betänkandet *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27, 2008).

När den moderatledda alliansregeringen med Jan Björklund som skolminister tillträdde 2006 gick den tidigt ut med att den utbildningsreform, Gy 07, som arbetats fram under den tidigare, socialdemokratiskt ledda, regeringen skulle avblåsas.¹⁸⁶ I en artikel på DN Debatt förklarade den nyttillträdde skolministern att reformen skulle rivas upp till förmån för en mer genomgripande reform (Björklund, 2006). Gy 07 var nämligen inte tillräckligt omfattande. Så förklarades vad de viktigaste inslagen i den

¹⁸⁶ När Björklund år 2007 ersatte Leijonborg som partiordförande övertog han också dennes roll som departementschef för Utbildningsdepartementet och fick därmed titeln utbildningsminister.

kommande, större reformen skulle bestå i. Den mest väsentliga förändringen var att gymnasieskolan skulle vara tredelad: ”en inriktning som leder till gymnasieexamen med högskolebehörighet, en inriktning som leder till yrkesexamen och en inriktning som leder till lärlingsexamen eller gesällbrev”. Denna förändring skulle motverka antalet avhopp från främst yrkesutbildningar och minska antalet underkända elever. En annan nyhet var att ett nytt betygssystem med fler steg skulle införas, något som uppgavs öka ”incitamenten för elever att anstränga sig mer”. Ytterligare ett mål med den aviserade reformen var att minska det individuella programmets omfattning. Med de nya lärlingsutbildningarna trodde man sig kunna locka en del av ”de elever som i dag går på individuellt program” (Björklund, 2006). I slutet av artikeln berättades att man ämnade tillsätta en utredare med uppgift att förbereda en gymnasiereform utifrån alliansens direktiv.

Framtidsvägen

Den som skulle få uppdraget som särskild utredare var Anita Ferm. Men ett policydokument är knappast en persons verk. Ferm hade hjälp av en grupp kallad gymnasieutredningen. Det är dock värt att notera att det skett en förskjutning i utredningsväsendet. Bakom *Skola för bildning* som låg till grund för Lpf 94 stod en månghövdad läroplanskommitté. Nu var i stället en enskild utredare, förvisso med viss hjälp av expertis, ”ensam ansvarig för ett så viktigt beslutsunderlag” (Nordin, 2010, s. 10f). Fermens arbete resulterade i SOU-betänkandet *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27, 2008). Gymnasieutredningen knöt till sig sju fokuskommuner och fyra fokuslärosäten men utredningen hade också kontakt med arbetsgivarorganisationer, fackliga organisationer och elevorganisationer samt drygt 50 olika branschorganisationer. På grund av den knappa tiden och de många frågeområden som skulle besvaras användes tidigare utredningar, forskarrapporter och material från myndigheter och andra organisationer i stället för att ”lägga ut omfattande uppdrag på forskare för att få en fråga grundligt belyst” (187). Det är en anmärkningsvärd skillnad från de gedigna forskningsinsatserna som låg till grund för Lgy 70 (och Lgy 65). Utredningen genomförde i stället ”ett antal seminarier med forskare för att därigenom få tillgång till aktuell forskning kring specifika frågor (187). Det är således ett stort antal personer som på något sätt varit delaktiga i förarbetet till texten.¹⁸⁷ Men det huvudsakliga ansvaret vilade på Ferm. Hon kan ses som textens *animator*, den som faller yttrandet (Goffman, 1981, s. 144). Genomgående brukas första person i utredningstexten. Men frågan är om textens *author*, den/de som skrivit texten, var den större gymnasieutredningsgruppen med Ferm som en av deltagarna eller Ferm själv.

¹⁸⁷ Jämför Sivesind (2008, i Nordin, 2012, s. 41) som tar upp att 229 personer deltog i skrivandet av den norska läroplanen 1997. Ett tusental människor var kopplade till arbetet.

Gymnasieutredningens uppdrag var, vilket mycket riktigt påpekas, ”mycket omfattande” (SOU 2008:27, 2008, s. 15). Huvuduppgiften bestod i att föreslå en ny struktur för gymnasieskolan med syftet att ”leda till en högre kvalitet i såväl yrkesutbildning som studieförberedande utbildning” (15). Men utredningen hölls i tämligen strama tyglar av regeringen i vars direktiv det bland annat framgick att gymnasieskolan *skulle* vara tredelad och att ett nytt betygssystem skulle utredas (Dir. 2007:8 i SOU 2008:27, 2008, s. 673).

I *Framtidsvägen* görs det tidigt klart att kunskapssynen i den tidigare läroplanen, Lpf 94, ska ligga fast. Till den läroplanen hänvisar man konsekvent. Utredningen kan ses som ett samtal med den, ett samtal som sedan ska leda till den reformerade läroplanen. Det är alltså en tydlig form av manifest intertextualitet; de upplevda problemen i den tidigare läroplanen ska åtgärdas i den nya. Ett av problemen som identifierades var att genomströmningen från gymnasieskolan var för dålig, något man behövde finna bot på, inte minst för att ”det skulle leda till avsevärt sänkta kostnader” (SOU 2008:27, 2008, s. 21). Det var för många elever som hoppade av sin utbildning. En av orsakerna ansågs vara gymnasieprogrammets likriktning. Av det skälet föreslogs att en yrkesexamen och en högskoleförberedande examen skulle införas (371). Det fick alltså till följd att inte alla gymnasieprogram längre skulle leda till grundläggande högskolebehörighet. De nya lärlingsutbildningarna skulle locka till sig skoltrötta elever. Ett annat sätt att motverka bortfallet av elever var att höja behörighetskraven. Det skulle krävas godkänt betyg i minst åtta ämnen för att kunna antas till ett yrkesprogram och tolv för de högskoleförberedande programmen.

Utredningen vände sig också emot läroplanens otydlighet. Ett uttalat mål med den reformerade läroplanen var således ökad tydlighet på flera olika nivåer. Den tredelade uppdelningen i högskoleförberedande program, yrkesprogram och lärlingsutbildning var ett led i denna strävan. Alla gymnasieprogram skulle även framledes vara treåriga, vilket de blivit i den tidigare läroplansreformen. Men skillnaden mellan programmen, främst mellan dem som förbereder för högskolan och dem som leder till en profession, behövde bli större, enligt utredningens mening. Gymnasieprogrammen behövde vara mer explicit orienterade mot vad som skulle komma efteråt. De högskoleförberedande programmen skulle vara tydligare inriktade mot akademien och motverka den diskurschock många nyblivna studenter upplevt i studieövergången mellan gymnasieskolan och högskolan (jfr Ask, 2005, 2007).

Yrkesprogrammen kallades tidigare för yrkesförberedande program, men för att tydligare markera att utbildningen skulle leda till en profession ändrades namnet. Men även innehållet skulle ändras. I Lpf 94 hade inslaget av teoretiska ämnen ökat på bekostnad av karaktärsämnen, något som sades leda till ”alltför grunda yrkeskunskaper” (SOU 2008:27, 2008, s. 379). Elever som gått ett yrkesprogram skulle vara anställningsbara, ett begrepp som återkommer ett flertal gånger i betänkandet. Otydligheten i Lpf 94 härrörde också från den mängd av programinriktningar och det gigantiska kursutbud som stod eleverna till buds. Det fanns exempelvis ungefär 9000 lokala kurser, förmodligen beroende på den allt större konkurrensen om eleverna (18). Detta ville man strama upp eftersom avnämarna hade svårt att bedöma elevernas kunskaper.

Men även kursplanerna ansågs otydliga. I *Framtidsvägen* kritiserades uppdelningen i *mål att sträva mot* och *mål att uppnå*. De olika målnivåerna skapade otydlighet, menade man. Det gjorde också de ”svävande formuleringar som har gjort det svårt att tolka vad som egentligen avses” (Adolfsson, 2013, s. 217; SOU 2008:27, 2008, s. 265). Detta är något också en del forskning kommit fram till. Exempelvis kunde utformningen av svenskundervisningen te sig väldigt olika och ändå ha stöd i den särdeles tolkningsbara kursplanen (se t.ex. Bergman, 2007; Hultin, 2006; S. Lundström, 2007). Kursplanernas otydlighet hade tagits upp också i betänkandet *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* (SOU 2007:28, 2007, s. 13) där det hette att ”kursplanerna i många fall brister i konkretion och att de uppfattas som otydliga och rent av ’flummiga’”. Större tydlighet i organiserandet av undervisningen och i styrdokumentet ansågs alltså vara av nöden i både grund- och gymnasieskolan. Det skulle underlätta för såväl avnämare som lärare och elever.

Gymnasieskolan skulle också bli tydligare diversifierad. Utbildningen på de olika programmen skulle skilja sig åt mer än den gjort i Lpf 94. Däremot lyftes entreprenörskap fram som en förmåga som sågs som viktig för alla elever. I direktivet till gymnasieutredningen berättas att regeringen ska låta utarbeta ”en strategi för entreprenörskap inom hela utbildningsområdet”. Anledningen sägs vara att ”[a]lltför få överväger ens tanken på att skapa sig ett arbete genom att starta eget företag” (Dir. 2007:8 i SOU 2008:27, 2008, s. 676). I gymnasieutredningens arbete vidgades emellertid begreppets omfång. Det kopplades till en av EU:s åtta nyckelkompetenser för livslångt lärande, den som handlar om initiativförmåga och företagande. Entreprenörskap betraktades som ”ett förhållningssätt”, vilket ”nära hör samman med och är en del av de generella kompetenser som gymnasieskolan ska ge alla elever och som ska genomsyra all gymnasieutbildning” (SOU 2008:27, 2008, s. 373). Idéerna om entreprenörskap (och företagande och innovationstänkande) letar sig småningom in i läroplanen. Under rubriken ”Skolans värdegrund och uppgifter” kan man läsa att främjande av entreprenörskap ”ökar elevernas möjligheter att kunna starta och driva företag” och att ”[e]ntreprenöriella förmågor är värdefulla för arbetslivet, samhällslivet och vidare studier” (Skolverket, 2011c, s. 7).

Ytterligare en aspekt som är värd att nämna i sammanhanget är styrdokumentens uppbyggnad. Den hierarkiska strukturen med tydliga intertextuella relationer skulle överges. I *Framtidsvägen* kungörs att de upprepningar av läroplanen som finns i kursplanerna och de ”svävande formuleringarna” försvarar för lärare, elever, föräldrar och avnämare (SOU 2008:27, 2008, s. 265). Av det skälet skulle alltså styrdokumentet bli tydligare.

Gymnasieutredningens arbete ledde till propositionen *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan* (Proposition 2008/09:199). Därefter bildades referensgrupper med ämnesexperter och företrädare från ungdomsskolan och lärarutbildningarna. Förslagen till ämnesplaner tilläts även lärare reagera på innan de till slut blev definitiva. Det är alltså många människor som kunnat yttra sig i planeringen inför den reformerade läroplanen. Men vilken vikt de olika remissinstanserna tillmättes är svårt att svara på. I en rapport från Skolverket (2010) ges exempel på remissyttranden för

ämnet *Svenska*, men det är otydligt huruvida Skolverket låtit synpunkterna påverka ämnesplanen. I de exempel på kritik som ges svarar Skolverket genom att föra ett eget resonemang för att legitimera de val som gjorts, vilket också kan ses som ett sätt att implicit avfärda kritiken. Detta skulle kunna tas till intäkt för en stark styrning.

Läroplanens huvudsakliga läsare är lärare och elever, men även föräldrar och avnäm-
mare. Ett av syftena med reformen var, som nämnts, att göra ämnesplanerna tydli-
gare. Det verkar emellertid inte alldeles enkelt. Frågan är om man lyckats med tanke
på att en lärare reagerade med att anmäla Skolverket till JO för brott mot språklagen,
enligt vilken språk i offentlig verksamhet ska vara vårdat, enkelt och begripligt. Anmä-
laren tyckte att de nya kunskapskraven var så svårtydda och vaga att det var omöjligt
för lärarna att ge en enhetlig bedömning (G. Karlsson, 2013). Efter det har andra
lärare följt efter. Och om lärare har svårt att förstå dokumenten kan man fråga sig om
eleverna klarar det.

Intertextualitet

Intertextualitet är ett viktigt begrepp för att beskriva tillkomsten av den nya läropla-
nen. Tidigare nämndes att *Framtidsvägen* var ett samtal med Lpf 94 (Skolverket,
1994). Den läroplanen, i sin tur, bygger på betänkandet *Skola för bildning* (SOU
1992:94, 1992). Låt oss ta kunskapssynen som exempel på hur intertextualiteten
verkar. I betänkandet förs en genomgripande diskussion om kunskapsbegreppet och
där torgförs tankarna om de fyra f:en, fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet,
vilka senare letade sig in i läroplanen Lpf 94. Ferm (SOU 2008:27, 2008, s. 262)
konstaterar att det inte är det enda sättet att beskriva kunskap och hänvisar till EU:s
nyckelkompetenser. Det vida begreppet kompetens, i vilket kunskaper, färdigheter
och attityder ingår, motsvarar, anser Ferm, läroplanens kunskapsbegrepp. I *Gymnasie-
skola 2011* (Skolverket, 2011a), tas bland annat ämnesplanens struktur upp. Där för-
tydligas (och förändras) kunskapssynen något. I varje ämne finns ett antal mål i en
numrerad punktlista (49). *Kunskaper* om beskrivs som faktakunskaper och förståelse,
som eleven visar genom att beskriva, diskutera och redogöra för. Om förståelse lyfts
fram i målen används begreppet *förståelse av* och handlar om att förstå innebörden av
ett fenomen eller att begripa något. *Färdigheter i att* betyder att kunna utföra något
eller veta hur något kan göras. *Förmåga att* innefattar samtliga fyra kunskapsformer
och betyder samma sak som kompetensbegreppet gör i Bolognamodellen och i EU:s
nyckelkompetenser, två andra viktiga intertexter. EU:s nyckelkompetenser bygger i
sin tur på OECD:s arbete. De sätts i förbindelse med historien och Aristoteles, men
som Liedman (2008) visar är EU:s nyckelkompetenser knappast väl definierade. Han
menar att inte minst tredelningen i kunskaper, färdigheter och attityder kan förknip-

pas med en kvantifieringssträvan, vilket väl för oss en bit ifrån Aristoteles.¹⁸⁸ Även om intertextualiteten är manifest genom att man i Gy 2011 hänvisar till tidigare texter ser vi att det händer en del på vägen, inte minst i bruket av begrepp som har med kunskap att göra.

Divergerande diskurser

Det går att urskilja flera olika diskurser i Gy 2011 (liksom i de flesta texter). En övergripande diskurs är förknippad med nytta och är förbunden med marknadens kursordning. Den tar sig flera olika uttryck. I examensmålen för yrkesprogrammen är synen på skrivande instrumentell. Det handlar om att klara sig i det kommande yrket (se nedan). På samma sätt kan man se den mest avancerade svenskursen för de högskoleförberedande programmen ytterst som en förberedelse för akademiska studier. Nyttospekten präglar också gymnasieutredningens arbete. Begrepp som tydligt kan förknippas med diskursen är *avnämare*, *arbetsmarknad* och *anställningsbarhet*. De kan relateras till teorin om humankapital (som också togs upp i kapitlet om Lgy 70). Eleverna ska i framtiden bidra till nationens välbefinnande. I läroplanstexterna (Skolverket, 2011a, 2011c) är det inte lika tydligt. Begreppen används men långt ifrån lika frekvent. I inledningen av *Gymnasieskola 2011* (Skolverket, 2011a, s. 9-13) ges en kort historik över gymnasieskolan i Sverige. Där berättas att karaktärsämnen fått minskat utrymme vilket beskrivs som ett problem, även om det betonas att vikten av generella kompetenser ökat i samhället. Men i stället för att minska specialiseringen, vilket gjorts i tidigare läroplansreformer, är syftet nu att öka den eftersom ”generella kompetenser kan utvecklas i specifika sammanhang” (13). Det är alltså ett sätt att legitimera skillnaderna mellan högskoleförberedande program och yrkesprogram. Men den något haltande förklaringen tyder på att det finns en spänning mellan att tillfredsställa avnämarnas förmodade krav och att förhålla sig till den internationella diskussionen företrädd av bland annat EU:s nyckelkompetenser. Även den begränsade valfriheten kan förknippas med denna nyttodiskurs.¹⁸⁹ Arneback och Bergh (2010, s. 126) skriver: ”Ansvaret för att formulera riktlinjer för skolan förflyttas delvis från politiska organ till olika nationella råd där branschrepresentanter och andra avnämare formulerar krav och kvalitetsnivåer”. Moore och Young (2001) kallar detta sätt att se på läroplanen för *tekniskt-instrumentellt imperativ*. Det beskriver hur samhällets behov sätts i

¹⁸⁸ PISA kan nämnas som exempel på denna strävan; där mäter man såväl elevernas attityder som kunskaper och färdigheter.

¹⁸⁹ Det är emellertid besvärligt både att veta vad avnämarna vill ha och att, särskilt om de är många och har olika intressen, uppfylla deras önskemål. I en intervju i tidskriften *Fokus* intervjuas Karin Thapper på branschorganisationen Teknikföretagen (Garme, 2011). Hon ifrågasätter starkt uppdelningen i yrkesförberedande och studieförberedande utbildningar. ”Alla elever bör ha grundläggande behörighet”, säger hon.

centrum i stället för eleven. Utbildningen styrs således med ekonomiska incitament. Bauman (2002, s. 77) beskriver det som förödande för den stat som formades under den moderna epoken att överlåta flera av sina funktioner och rättigheter ”till marknadens opersonliga makt”.

Ett annat begrepp Moore och Young använder är *neokonservativ traditionalism*. Skolan ska ägna sig åt det bästa som skapats och tänkts. Kunskapens historiska och sociala natur undertrycks. De menar att det funnits en spänning mellan dessa båda ideologier i över ett sekel, men att den tekniskt-instrumentella synen kommit att dominera de senaste decennierna. Såvitt jag förstår är Youngs begrepp uppdateringar av de utbildningsfilosofiska termerna essentialism och perennialism där den neokonservativa traditionalismen motsvarar perennialism och den tekniskt-instrumentella synen på läroplanen är jämförbar med essentialism (Englund, 2005; Smith & Knight, 1982, s. 223f). Det tekniskt-instrumentella perspektivet är dock mer tidsbundet och, i så måtto, mer modernt än essentialismen som verkar återkomma, om än i något olika skepnader, genom historien. Blicken i det tekniskt-instrumentella perspektivet riktas mot det globala tävlingsinriktade kunskapssamhället (Moore & Young, 2001, s. 447).

Adolfsson (2013, s. 246), som skriver om svenska förhållanden, argumenterar för att det i Gy 2011 finns en ”reglerad arbetsmarknadsorienterad kunskapsdiskurs” som motsvarar det tekniskt-instrumentella perspektivet och en ”innehålls- och resultatorienterad diskurs” med drag av den neokonservativa traditionalismen. I den senare sätts resultaten snarare än processen i förgrunden.¹⁹⁰ Tecken på den är också tydligt stipulerat kunskapsinnehåll, där kunskapen ses som evig och icke förhandlingsbar. Den tar sig till exempel uttryck i de olika ämnenas tydligt framskrivna centrala innehåll där syftet är ”att staten ska få en ökad kontroll över gymnasieskolans utfall” (Adolfsson, 2013, s. 247). Ökningen av nationella prov kan förstås på samma sätt, som ett sätt att kontrollera och följa upp att skolan gör det den ska. Mål- och resultatstyrningen stärks med Gy 2011. I *Framtidsvägen* heter det att ”tydliga mål som går att följa upp och som möjliggör att resultat kan värderas” är en förutsättning för en fungerande målstyrning (SOU 2008:27, 2008, s. 306). Den starkare styrningen påverkar också hur ämnes- och kursplaner skrivs. I Skolverkets (2010, s. 6) skrift *Redovisning av uppdrag avseende examensmål och ämnesplaner för gymnasieskolan m.m.* framkommer att det i ämnesplanernas syftestext, som beskriver vilka kunskaper eleverna ska utveckla i ämnet, ska användas en ”uppfordrande” ska-form ”för att vara styrande”. I akt och mening att höja kvaliteten ska innehåll och kunskapskrav tydliggöras.

De ovan beskrivna två diskurserna kan tyckas dra åt olika håll. Moore och Young (2001, s. 448) ser spänningen mellan ideologierna som en av förklaringarna till att läroplanspolicy och implementering ofta bidrar till förvirring ute i skolorna. Vad som förenar är att båda tar avstamp i kritik mot hur skolan fungerar. Traditionalisterna

¹⁹⁰ Så kan man också förstå EU:s nyckelkompetenser. Resultaten hamnar i fokus på bekostnad av processerna (Liedman, 2008).

hävdar att den kvantitativa ökningen av den frivilliga utbildningen skett till priset av kraftigt försämrad standard. Instrumentalisterna gör gällande att kompromissen mellan expansion och pressen att hålla uppe standarden bidragit till en utbildning som inte ger de färdigheter och kunskaper som ekonomin kräver. Också betoningen av resultat förenar. Strävansmålen i Lpf 94, den tidigare läroplanen, sågs som alltför otydliga. De ersattes i Gy 2011 av tydligare resultatmål som bättre skulle beskriva de färdigheter och kompetenser avnämarna kunde förvänta sig av en ungdom med avlagd gymnasieexamen.

Den tydligare specialiseringen, det på förhand fastställda kunskapsinnehållet och resultatriktningen kan ses som uttryck för en sådan filosofi. Att påvisbara resultat hamnar i centrum kan dessutom ses i ljuset av internationella undersökningar och den mediala och politiska debatten om skolans kris. Att både den borgerliga alliansen och socialdemokraterna använde och försökte fixera den flytande signifikanten kunskapskola under 2014 års valrörelse är ingen tillfällighet. Begreppet kontrasterar nämligen mot den flumskola som omtalas i regeringens direktiv inför *Framtidsvägen* och som genom åren använts frekvent, till exempel av dåvarande utbildningsministern Björklund. Förfalldiskursen är således en viktig intertext och tjänar som en grundläggande premis.

Efter denna allmänna information om läroplanens tillblivelse och diskussion om den diskursiva praktiken följer analyser av vilka föreställningar om skrivande som kommer till uttryck i läroplanen.

Skrivande i Gy 2011

Examensmål

I det nya gymnasiet från 2011 finns arton program: tolv yrkesprogram och sex högskoleförberedande program. Redan på första sidan, i kapitlet ”Skolans värdegrund och uppgifter”, slås det fast att förtrogenhet med ”det svenska språket ska befastas genom undervisningen i många av skolans ämnen” (Skolverket, 2011c, s. 5).¹⁹¹ Här klargörs alltså språkets vikt. Men sedan nämns det inte i läroplanens inledande del mer än på ett ställe där det beskrivs hur läraren ska se till att eleven ”får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” (11). När det gäller synen på språk och skrivande i examensmålen för de olika programmen är det stor skillnad mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program, vilket inte förefaller speciellt anmärkningsvärt givet den uttalade målsättningen att särskilja dem mer.

¹⁹¹ När inget annat anges hänvisar jag i det följande till *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* (Skolverket, 2011c) och ger sidhänvisningar inom parentes.

I de flesta av yrkesprogrammen nämns inte skrivande överhuvudtaget.¹⁹² Det kanske inte är så förvånande eftersom skrift knappast är den huvudsakliga aktiviteten i de yrken programmen leder till. Det är det dock om man betänker att vi lever i ett utpräglat skriftspråkssamhälle där kraven på skriftenvändning har ökat de senaste åren (se t.ex. A.-M. Karlsson, 2006). Det vore alltså rimligt att tänka sig att alla medborgare ska kunna skriva, även om de inte gör det så mycket i sitt arbete. Värt att notera är att yrkes eleverna också bara läser en 100-poängskurs i svenska, vilket kan jämföras med de tre 100-poängskurser som elever på studieförberedande program läser. Ur ett demokratiskt perspektiv är det problematiskt. Men om humankapitaltanken gällande utbildning får råda är snarare anställningsbarhet och olika avnämares önskemål styrande för utbildningens innehåll. Det är dock något förvånande att skrivande inte nämns i examensmålet för barn- och fritidsprogrammet, med tanke på att det leder till yrken som förskolelärare och fritidsledare.¹⁹³

Med ett genusperspektiv ger analysen av skrivande i examensmålen en del intressanta uppslag. Flera av yrkesprogrammen där skrivande inte nämns alls är traditionellt sett manligt dominerade. De tre yrkesprogram där skrivande nämns explicit, handelsprogrammet, hotell- och turismprogrammet och vård- och omsorgsprogrammet, leder däremot till traditionellt sett kvinnodominerade yrken. Att det ser ut på det sättet kan förklaras med den instrumentella inriktning som skrivandet har för yrkesprogrammen. Eleverna på de senare programmen förväntas använda skrift i sin yrkesutövning i större utsträckning än eleverna på de förra programmen. Men risken finns att det skapas alternativt konserveras en syn på skrivande som något oviktigt för (främst) pojkar på yrkesprogrammen.

I examensmålen för två av yrkesprogrammen (restaurang- och livsmedelsprogrammet och VVS- och fastighetsprogrammet) finns inte något som ens implicit kan kopplas till skrift. För flera av de andra programmen finns dock formuleringar som kan tänkas handla om skrift, även om de inte gör det uttryckligen. För flera program betonas exempelvis vikten av att eleverna ska "utveckla kunskaper i att planera, genomföra, dokumentera och utvärdera arbetet" (s. 17, barn- och fritidsprogrammet). Det vetter åt något slags akademisk färdighetsinriktning. Ibland har det att göra med att eleverna ska lära sig att lösa problem, enskilt eller tillsammans med andra, vilket skulle kunna betecknas som processinriktning. För vissa program kan man dock finna mer instrumentella drivkrafter. Så här låter det för bygg- och anläggningsprogrammet:

¹⁹² Det gäller följande program: barn- och fritidsprogrammet, bygg- och anläggningsprogrammet, el- och energiprogrammet, fordons- och transportprogrammet, hantverksprogrammet, industritekniska programmet, naturbruksprogrammet, restaurang- och livsmedelsprogrammet och VVS- och fastighetsprogrammet. Ibland kan man dock ana att det är skrivande som avses, även om det inte uttrycks explicit.

¹⁹³ Däremot ingår *Svenska 2* som programgemensamt ämne, vilket ändå tyder på att språket betraktas som viktigt. Det ingår även på vård- och omsorgsprogrammet.

Bygg- och anläggningsbranschen hanterar stora ekonomiska värden. Arbetet genomförs utifrån kundens beställning och i enlighet med gällande lagar, föreskrifter och andra bestämmelser. Utbildningen ska därför ge eleverna kunskaper om och färdigheter i att planera, genomföra, dokumentera och kvalitetssäkra arbetet med tidsenliga metoder och hjälpmedel (19).¹⁹⁴

För samma program framhålls även att arbetslivets kundrelationer ställer krav på kommunikationsförmåga. Därför ska "[e]leverna i alla ämnen arbeta med att utveckla sitt språk och få möjlighet att möta och diskutera olika perspektiv på människors villkor i samhället" (19). Här är det återigen färdigheterna som är i centrum, även om andra delen av citatet antyder något större som de förvärvade språkfärdigheterna ska kunna användas till. Det modala hjälp verbet *ska* har hög grad av förpliktelse. Risken är dock, när uppmaningen är så allmän, att det blir ingens ansvar i stället för allas.

I flera yrkesprogramms examensmål betonas vikten av kunskaper om ett specifikt yrkesspråk. För hantverksprogrammet låter det till exempel så här: "Utbildningen ska också utveckla elevernas förmåga att använda yrkets fackspråk och kommunicera och samverka med kunder, uppdragsgivare och leverantörer" (27). Återigen kan man identifiera en instrumentell syn på språket; det är en färdighet som ska förvärvas. Men man skulle också kunna hävda att det är en funktionell syn som framträder; språket används i meningsfulla situationer. Men det finns inget som tyder på att undervisningen ska ha den inriktningen. Det är i stället resultatet av undervisningen, dess mål, som uttrycks.

Även när skrivande nämns explicit är det en snäv syn på skrivande som lyser igenom. För vård- och omsorgsprogrammet kan man läsa följande: "Utbildningen ska utveckla elevernas förmåga till muntlig och skriftlig kommunikation, eftersom det skapar en grund för ett gott samarbete samt för att kunna ge korrekt och komplex information till patienter och andra brukare" (39). Även här är språksynen instrumentell; språket är en färdighet som krävs för att *rätt* kunna utföra framtida arbetsuppgifter. Men fortsättningen ger en annan syn på språket: "Ett rikt och nyanserat språk är dessutom ett redskap för reflektion och lärande" (39). Här får språket en vidare betydelse och kopplas till tänkandet. Skrivande för reflektion, vilket kan ses som exempel på processinriktningens inre processer, nämns även i målen för handelsprogrammen, men inte för de andra programmen.

Gymnasiearbetets mål har en egen rubrik i examensmålen. Men inte i något av yrkesprogrammen tas skrivande i samband med gymnasiearbetet upp. Faktum är att

¹⁹⁴ Det finns likheter i citaten från barn- och fritidsprogrammet och bygg- och anläggningsprogrammet då de båda handlar om genomförande av projekt. Men det finns en väsentlig skillnad. För det förra programmet är det snarast ett akademiskt förhållningssätt som eftersträvas medan det för det senare mest handlar om att lära sig tillfredsställa presumtiva kunder.

ordalydelsen är identisk för alla program utom ett.¹⁹⁵ Det närmaste man kommer skrivande är en uppmaning om att gymnasiearbetet ”ska utföras på ett sådant sätt att eleven planerar, genomför och utvärderar sin uppgift” (20). Men skrivande uttrycks alltså inte explicit.¹⁹⁶

Sammanfattningsvis kan konstateras att skrivandet knappt nämns alls i examenmålen för yrkesprogrammen. När det tas upp har det dock flera funktioner. Tydligast är emellertid föreställningen om skrivandet som en färdighet som ska förvärfvas för att lyckas i ett kommande yrke. Det är stor skillnad jämfört med synen på skrivandet som framträder i examensmålen för de högskoleförberedande programmen.

De högskoleförberedande programmen

De högskoleförberedande programmen har, till skillnad från yrkesprogrammen, olika mål för gymnasiearbetet. Gemensamt är dock att arbetet ska ha en engelsk sammanfattning och att eleven ”ska presentera och diskutera sitt arbete samt ge respons på andra gymnasiearbeten” (44). Vid en första anblick tycks det som om det handlar om processinriktningen, men det stämmer inte riktigt. Processen ska hjälpa eleven framåt. Här verkar det i stället handla om att ge respons på den avslutade produkten; det är alltså snarast tal om (summativ) bedömning och väl närmast färdighetsinriktning. Utan ordentlig undervisning i responsgivande är det lätt hänt att responsen mest handlar om de lokala nivåerna i texten (se t.ex. Løkensgard Hoel, 2001; Olsson Jers, 2010). Skrivandet på de högskoleförberedande programmen tillhör annars främst den akademiska inriktningen. En tydlig hierarki vad gäller strävan efter akademiskt kapital kan urskiljas.

Lägst i kurs i den bemärkelsen står skrivandet på det estetiska programmet. Skrivande nämns inte, vilket kan förefalla något märkligt. Eleverna ska emellertid ”skapa, uppleva och tolka konst och kultur” (43). Det skulle kunna ses som kreativitetsinriktning, men det är nog inte det fria skapandet som åsyftas, vilket fortsättningen mycket riktigt tyder på. Eleverna ska nämligen ”reflektera över och öka sin förståelse av *kvalitet* och kommunikation genom diskussion av egna och andras arbeten” (s. 43, min kursiv). Citatet pekar mot processinriktning, men första delen kan också tolkas som något slags bildningssträvan som kan förknippas med akademien eller kulturella institutioner. Gymnasiearbetet är svagt klassificerat; redovisningen ska vara inspirerad av ”redovisningsformer som förekommer inom för arbetet relevanta högskoleutbildningar” (44). Friheten är således stor och man skulle kunna tänka sig examinationer i form av till exempel teateruppsättningar, musikinspelningar och konstutställningar.

¹⁹⁵ För hantverksprogrammet finns en extra mening tillagd: ”[Gymnasiearbetet] ska innefatta hantverksprocessens steg från idé till färdig produkt” (28).

¹⁹⁶ Däremot är man tydlig med att arbetet gärna får utformas ”i företagsliknande arbetsformer” (20).

Något högre i kurs står skrivandet på samhällsprogrammet, teknikprogrammet och ekonomiprogrammet. Skrivandet nämns här explicit. För de tre programmen gäller att gymnasiearbetet ska redovisas skriftligt, även om det för teknikprogrammet är tillräckligt med en kortare skriftlig redogörelse om man väljer att redovisa på annat sätt "med relevanta verktyg och medier utifrån arbetets innehåll" (52) och samhälls eleverna kan välja att redovisa i form av en medieproduktion och en kortare skriftlig redogörelse. Flera av formuleringarna för samhällsprogrammet skulle kunna gälla skrivande men gör det inte explicit. I ordalydelserna finns implicit antydning till såväl en kritisk som en akademisk inriktning. När skrivandet nämns explicit framträder dock en utsagd genreriktning då det beskrivs att eleverna ska få uttrycka sig i "varierande skriv- och talsituationer" och att utbildningen ska "utveckla elevernas förmåga att skriva, läsa, tolka och förstå olika typer av texter" (49). Noteras bör dock att begreppet genre inte används (se nedan). Skrivandet på teknikprogrammet kan hänföras till den sociala inriktningen ("använda uttrycksformer anpassade till olika målgrupper", s. 51) och den akademiska inriktningen ("förmedla synpunkter, förklara sammanhang och dokumentera", s. 51). På ekonomiprogrammet är den akademiska inriktningen den mest uttalade, även om den sociala inriktningen också kan skönjas. Eleverna ska utvecklas i att "strukturera och presentera sina resultat enligt vetenskapliga normer och anpassat till målgrupp" (41). Följande mening är aningen egendomlig och ganska talande för vilken språksyn som är den förhärskande i läroplanens allmänna del: "Alla ämnen inom utbildningen ska bidra till att utveckla elevernas språkliga förmåga och till att modern teknik används som ett redskap för informationssökning, presentation och kommunikation" (41). När språket på detta vis likställs med teknologi reduceras det till verktyg och skrivningen om att utveckla elevernas språkliga förmåga blir till intet förpliktigande (jämför föregående kapitel där ett liknande resonemang förs angående svenskämnet).

Högst i kurs står skrivandet på de humanistiska och naturvetenskapliga programmen. Skrivandet är bredast på det humanistiska programmet. Här finns flera av inriktningarna företrädna. Utbildningen ska "utveckla elevernas språkliga säkerhet och kreativitet i tal och skrift samt deras förmåga att medvetet använda språket för kommunikation, reflektion och lärande i alla ämnen" (45). I den första delen av citatet kan man skönja både färdighet och kreativitet. Den andra delen av citatet ligger det närmast till hands att hänföra till processinriktningens inre, mentala processer och även den sociala inriktningen. På naturvetenskapsprogrammet är vetenskapen omhulad. I examensmålen finns flera formuleringar som vittnar om naturvetenskapens höga anseende. Eleverna ska lära sig "skilja på påståenden som bygger på vetenskaplig respektive icke-vetenskaplig grund" (47) och "utveckla ett naturvetenskapligt förhållningssätt" (47). Språket beskrivs som "ett redskap för kommunikation men också för reflektion och lärande" (47). Det skulle kunna kopplas till processinriktningen och dess inre processer, men inledningen ger också vid handen att det skulle kunna handla om såväl social inriktning som färdighet där språket är ett verktyg som ska bemästras. Fortsättningen lyder: "Utbildningen ska därför utveckla elevernas förmåga att argumentera och att uttrycka sig i avancerade skriv- och talsituationer med anknytning till

naturvetenskap och matematik” (47). Här vetter det snarare åt den akademiska inriktningen. Det kausala adverbet ”därför” är aningen förbryllande eftersom det syftar till att förena inriktningar som inte nödvändigtvis är förenliga. Slutet av formuleringen vittnar om naturvetenskapens och matematikens höga status; skrivsituationerna beskrivs som ”avancerade” när det handlar om de ämnena.

Synen på skrivande i examensmålen för de högskoleförberedande programmen är bredare än för yrkesprogrammen. Det finns inslag av flera av skrivinriktningarna. Den viktigaste funktionen skrivandet har verkar dock vara att förbereda eleverna för akademiskt skrivande. Ask (2005) beskriver den diskurschock nya studenter möter i akademien vad gäller skrivande och efterfrågar mer träning på akademiskt skrivande i gymnasieskolan, något som alltså hör sammats i Gy 2011. Risken är dock att eleverna inmutas i den falska föreställningen att det finns *ett* sätt att skriva akademiska texter. Det kan också konstateras att den kritiska inriktningen helt lyser med sin frånvaro. Utifrån ett rekonstruktivistiskt synsätt är det olyckligt; för att förstå språkets funktion behöver man också reflektera över vem som står bakom en text och hur den kan verka ideologiskt. Inte heller den kreativa inriktningen finns företrädd. Övningar i kreativt skrivande torde kunna bidra till flyt i elevernas texter, utveckla större tilltro till det egna språket och ge ökade förutsättningar för språkligt experimenterande.

Det är svårt att få en samlad bild av skrivandet så som det framträder i examensmålen. Den blir dock tydligare när man undersöker de olika ämnena. Det finns fog för att anta att ämnesplanerna och kursplanerna styr undervisningen i betydligt högre grad än vad examensmålen gör. Ämnesplaner och kursplaner tas upp i nästa avsnitt. Inledningsvis undersöker jag vilka inriktningar som dominerar. Sedan analyserar jag hur man språkligt går tillväga för att beskriva och legitimera skrivande i ämnesbeskrivningarna.

Ämnesplaner och kursplaner

I Gy 2011 finns nio gymnasiegemensamma ämnen: *Engelska, Historia, Idrott och hälsa, Matematik, Naturkunskap, Religionskunskap, Samhällskunskap, Svenska* och *Svenska som andraspråk*. Det finns också många specialiserade kurser som man läser på ett eller möjligen ett par program. Analysen baseras främst på de gymnasiegemensamma ämnena, men jag kommer också att uppehålla mig något vid några av de specialiserade ämnena. Inledningsvis beskriver jag skrivandet i de olika ämnena. I nästa steg gör jag närläsningar av *Engelska, Svenska* och *Svenska som andraspråk*.¹⁹⁷ Jag analyserar också kursen *Skrivande* som är ett individuellt val inom svenskämnet. Även i denna del använder jag skrivinriktningarna som analysredskap men också verktyg från SFL.

¹⁹⁷ I de mer detaljerade analyserna begränsar jag mig till de gymnasiegemensamma ämnena. Det innebär alltså att jag lämnar skrivande i *Moderna språk* därhän.

Strukturen för ämnesplanerna är likartad. Först beskrivs med några meningar ämnets användningsområde och legitimering av dess studium. Här följer ett exempel ur den inledande texten för *Engelska*: ”Kunskaper i engelska ökar individens möjligheter att ingå i olika sociala och kulturella sammanhang och att delta i ett globaliserat studie- och arbetsliv” (53). Därefter följer en beskrivning av ämnets syfte, i normalfallet på ungefär en halv sida. Nästa rubrik handlar om vad undervisningen i ämnet ska ge eleverna förutsättningar att utveckla. Ett antal förmågor eller kunskaper räknas upp. Sedan följer kurserna inom ämnet. I punktform föreskrivs vad undervisningen ska behandla. Slutligen följer kunskapskraven där betygen E, C och A beskrivs. Ett uttalat syfte med ämnesbeskrivningarna har varit att förtydliga, eftersom de föregående kursplanerna ansetts vara för otydliga (se ovan).

Skrivandets svaga ställning

En inledande reflektion är att skrivandet har svag ställning i de flesta ämnen. Att det inte nämns i ämnesplanen för *Idrott och hälsa* är kanske inget man höjer på ögonbrynen åt. Men inte heller i beskrivningen av *Naturkunskap* nämns skrivande. I de mer specialiserade naturvetenskapliga ämnena är det emellertid något tydligare. För *Biologi*, *Kemi* och *Fysik* finns en del gemensamma skrivingar. Det sägs exempelvis att undervisningen ska ”bidra till att eleverna, från en naturvetenskaplig utgångspunkt, kan delta i samhällsdebatten och diskutera etiska frågor och ställningstaganden” och att de ska kunna kommunicera ”med hjälp av ett naturvetenskapligt språk” (exemplen är hämtade från ämnesbeskrivningen för *Biologi*, men ordalydelsen är identisk även för *Fysik* och *Kemi*). Det skulle kunna innebära skrivande, även om det inte nämns explicit. Det verkar i alla fall vara färdighetsinriktningen som kommer till uttryck. Första citatet vetter åt den sociala inriktningen men det handlar inte om hur undervisningen ska byggas upp utan om vad utbildningen ska bidra till: färdigheten att kunna delta i debatten. I slutet av den allmänna beskrivningen av ämnena *Biologi*, *Fysik* och *Kemi* ges exempel på naturvetenskapliga arbetsmetoder vilka skulle kunna implicera skrivande, men inte heller här nämns skrivande explicit. Eleverna ska ”ges tillfällen att argumentera kring och presentera analyser och slutsatser” av naturvetenskapliga undersökningar. Här är det snarast den akademiska inriktningen som gör sig gällande.

I det centrala innehållet för *Matematik* ingår att eleverna ska få ”kommunicera matematiska tankegångar muntligt, skriftligt och i handling” (91). Vad det innebär för skrivandets vidkommande är inte helt enkelt att uttyda, men kunskapskraven för olika betyg ger vid handen att det knappast handlar om diskursiv text där matematiska funderingar dryftas. För alla beskrivna betygssteg i kursen *Matematik 1a* ska eleven kunna uttrycka sig med ”enkel skrift” (93ff). Det är inte speciellt förvånande att skrivande har så svag ställning i *Matematik* där just skrivande knappast är den viktigaste aktiviteten.

Mer förvånande är det att skrivande inte nämns alls i ämnesplanen för *Religionskunskap*. Man kunde annars tänka sig att skrivandet i ett reflekterande ämne skulle vara

en viktig del, men det framkommer åtminstone inte av ämnesplanen. Inte heller nämns skrivande för det minst lika reflekterande ämnet *Filosofi*, ett programgemensamt ämne för humanistiska programmet, samhällsvetenskapliga programmet och juridikinriktningen på ekonomiprogrammet och som dessutom kan läsas även på övriga högskoleförberedande program. För betyg C och A ska eleven dock kunna formulera "sig självständigt i förhållande till valda källor", vilket skulle kunna tolkas som skrivande. Men inte nödvändigtvis. Det ligger närmast till hands att se skrivningen som ett uttryck för den akademiska inriktningen. Noterbart är att i såväl Lgy 70 som Lpf 94 har skrivandet stark ställning i ämnet.

I *Historia* ska eleverna få möjlighet att variera uttrycksformerna vid presentation av sitt arbete, "såväl muntligt som skriftligt samt med hjälp av modern informationsteknik" (66). Formuleringen illustrerar hur skriftens status i ett ämne som historia reducerats till förmån för alternativa framställningsformer. Däremot trycker man på arbetet med historisk metod, att "söka, granska, tolka och värdera olika typer av källor samt använda olika teorier, perspektiv och verktyg" (66). Det är återigen den akademiska och även i någon mån den kritiska inriktningen som kommer till uttryck. Skrivandets plats i historieämnet är inte speciellt tydligt framskriven. Man kan väl anta att historielärare låter elever skriva olika typer av texter, men det är inget krav och dessutom inget som finns med i kunskapskraven.

Formuleringen om varierade uttrycksformer och modern informationsteknik återkommer även i ämnesbeskrivningen för *Samhällskunskap*. Och även här betonas ett "kritiskt förhållningssätt" (143) vilket "omfattar förmåga att söka, strukturera och värdera information från olika källor och medier" (143), alltså den akademiska inriktningen men nu även med inslag av mediekritik. Till skillnad från övriga ämnen jag hittills tagit upp ges här emellertid exempel på skriftliga texttyper som man kan arbeta med. I kursen *Samhällskunskap 1a*, vilken alla yrkeselever läser, nämns *debattartikel*. Med tanke på att det endast är *en* texttyp kan man knappast tala om genreinriktning. Det rör sig snarare om färdighetsinriktning, särskilt med tanke på att texttypen nämns i samband med presentationsformer. Men det är ändå explicit. I kunskapskraven nämns emellertid inget om skrivandet, vilket väl ändå säger något om skrivandets status i ämnet. För betyg C och A ska man kunna "formulera sig självständigt i förhållande till källorna" (146f) vilket skulle kunna innebära skrivande. Inriktningen skulle kunna ses som den akademiska, även om det inte är så tydligt. I *Samhällskunskap 1b*, gymnasiegemensam kurs på alla högskoleförberedande program, skärps den akademiska inriktningen då även *rapport*, förutom *debattartikel*, tas upp som texttyp. Men inte heller här nämns skrivande i kunskapskraven. I de mer avancerade samhällsvetenskapliga kurserna, internationell ekonomi, internationella relationer, *Samhällskunskap 2* och *3*, tas även *essä* upp. Man skulle kunna hävda att det handlar om genreinriktning; de texttyper som ofta används i samhällsvetenskapligt skrivande tas upp. Men eftersom läroplanen inte föreskriver vilka arbetsformer som ska användas och det inte heller ges några exempel i kommentarmaterialet för *Samhällskunskap* kan vi inte veta om det handlar om att analysera texttyperna eller enkom att prova att skriva i dem. Det är alltså inte särskilt troligt att vi har att göra med medveten genrepedagogik.

Tydligast framträder den akademiska inriktningen, särskilt i *Samhällskunskap 3* där skrivandet ska ske i "utredande och andra former". Även en del av det övriga centrala innehållet som inte rör skrivande kan ses som akademisk inriktning. På flera ställen i kommentarmaterialet nämns också den tilltagande akademiska progressionen mellan kurserna.

Engelska

Det finns ett påtagligt progressionstänkande mellan de olika kurserna i *Engelska*. *Engelska 5* är en gymnasiegemensam kurs. *Engelska 6* läser alla på högskoleförberedande program. *Engelska 7* är ett individuellt val. I ämnesbeskrivningen framhålls "språkanvändning i funktionella och meningsfulla sammanhang" vilket kan ses som ett uttryck för den sociala inriktningen. Detsamma gäller när man i de olika kurserna tar upp "strategier" som egen punkt, vilka i kommentarmaterialet beskrivs som "handlingssätt som syftar till att lösa problem eller nå en viss effekt". Även färdighetsinriktningen kan skönjas i ämnesbeskrivningen. Eleverna ska ges möjlighet att "utveckla språklig säkerhet i tal och skrift samt förmåga att uttrycka sig med variation och komplexitet". Den tonas dock ner i det centrala innehållet. För betyg A i *Engelska 5* krävs att eleven kan "formulera sig varierat, tydligt, sammanhängande **och strukturerat**" (s. 57, fet stil i original). Här är det snarare den retoriska förmågan som lyfts fram. Inte heller för de två följande kurserna är färdigheterna i centrum utan de nämns alltid i samma andetag som retoriska aspekter; språkets sociala och kommunikativa funktion betonas således. I kommentarmaterialet förtydligas språksynen. Språkanvändningen i undervisningen ska upplevas som "autentisk, realistisk och relevant". Det stämmer överens med språksynen i socialpraktikdiskursen hos Ivanič där undervisningen gärna ska ta fasta på "real-life contexts, or in simulated contexts, where the emphasis is on adequate fulfilment of a specific social goal" (Ivanič, 2004, s. 235) och motsvarar väl närmast den sociala inriktningen i min indelning.

I kommentarmaterialet understryks den kommunikativa allsidiga förmågan. Vad gäller skrivandet tas flera olika textaktiviteter upp som centralt innehåll i de olika kurserna. I *Engelska 5* ska eleverna *instruera, berätta, sammanfatta, förklara, kommentera, värdera, motivera sina åsikter, diskutera* och *argumentera*. I *Engelska 6* tillkommer att eleverna ska *rapportera, ansöka* och *resonera*, vilket innebär ökad komplexitet. Där emot försvinner berättandet och instruerandet. I *Engelska 7* ökar svårigheten ytterligare. Då ska eleverna också kunna *argumentera ur olika perspektiv, värdera, utreda* och *förhandla*. Även om det snarast är textaktiviteter som exemplifieras ligger det närmast till hands att kalla det genreinriktning eller akademisk inriktning. Den strikta arbetsgången som ibland förknippas med genrepedagogiken är dock frånvarande. Däremot är den starka betoningen av det sociala sammanhanget tydlig. Ivanič (2004, s. 232) skriver: "The view of writing as a set of text-types shaped by social context broadens the view of what is involved in writing to include also social aspects of the writing event". I kommentarmaterialet uttrycks det på följande vis: "Ett visst sätt att uttrycka sig kan alltså vara språkligt korrekt men ändå inte anpassat med tanke på situation,

syfte och mottagare”. Ivanič (2004, s. 233) igen: ”Good writing is not just correct writing, but writing which is linguistically appropriate to the purpose it is serving”. Här har vi ett exempel där genreinriktningen och den sociala inriktningen sammanfaller.

I främst *Engelska 7* tilltar förmågor som kan förknippas med akademien i uppräkningsen av textaktiviteter. Den akademiska inriktningen är tydlig i det centrala innehållet för *Engelska 7*, främst vad gäller produktion och interaktion, men även när det handlar om reception. Allra tydligast framträder inriktningen i följande punkt: ”Strategier för användning av olika typer av källor, med källkritisk medvetenhet och vedertagna sätt att ange källor, inom valt fördjupningsområde och inom andra områden”.

Det finns också inslag av processinriktningen i samtliga engelskkurser. I *Engelska 5* ingår ”[b]earbetning av egna och andras muntliga framställningar för att variera, tydliggöra och precisera samt för att skapa struktur och anpassa till syftet och situationen. I detta ingår användning av ord och fraser som tydliggör orsakssammanhang och tidsaspekter” (55). Ivanič ser det som färdighetsdiskurs när man uppehåller sig alltför mycket vid detaljer, såsom textbindning. Men vad citatet visar är att eleven i responsen ska ta hänsyn såväl till textens globala som lokala nivåer, vilket kan vara lämpligt att påpeka eftersom responsgivande är en svår konst (se t.ex. Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Løkensgard Hoel, 2001). I de mer avancerade kurserna ska eleverna kunna ge mer utvecklade respons också på mer komplexa texter. Processkrivande har fått kritik för att texttyp, syfte och kontext alltför sällan beaktades (Ivanič, 2004, s. 231). I kursplanerna för engelska framhävs emellertid syfte, situation och genre. Återigen är det språkets sociala aspekt som accentueras.

Språket ses alltså i ett socialt perspektiv. Detta tas också upp i kommentarmaterialet, att ”det är tillsammans med andra människor språket används och lärs”. De två skrivinriktningar som är tydligast företrädda är genreinriktningen och den sociala. Filosofin om den sociala kontextens vikt accentueras i båda inriktningarna. Den akademiska inriktningen, vilken är tydlig främst i *Engelska 7*, har också visst samröre med genreinriktningen. I den senare undervisar man i de genrer som kan förknippas med makt, exempelvis de som värderas högt i akademien. På så vis socialiseras eleverna in i en akademisk tradition (Ivanič, 2004; Lea & Street, 1998). Men som tidigare nämnts finns inte riktigt det emancipatoriska draget i den akademiska inriktningen. Däremot finns viss karakteristik som kännetecknar den kritiska inriktningen, särskilt i *Engelska 7*. I det centrala innehållet ingår att lära ut strategier för att uppfatta underförstådda betydelser och att språket är ett maktmedel. Det är dock först för betyg A den förmågan tas upp i kunskapskraven. I kommentarmaterialet betonas dock vikten av att eleverna ”utvecklar kritisk språklig medvetenhet”, vilket är en markering. Det vedertagna väl beforskade engelska begreppet är *critical literacy*. Minst utrymme får kreativitetsinriktningen. I *Engelska 5* är *berätta* en av textaktiviteterna som räknas upp. Men det behöver inte handla om skrivande och med tanke på att det snarast är en textaktivitet skulle berättandet kunna vara en del av en annan text i vilken texttyp som helst. Det skönlitterära skrivandet lyser alltså med sin frånvaro i ämnesbeskrivningen och kursplanerna för *Engelska*.

Svenska

Avsnittet inleds med en analys av ämnesbeskrivningen vilken jämförs med kommentarmaterialet. Jag försöker därefter urskilja vilka skrivinriktningar som kommer till uttryck. Även kursen *Skrivande* och ämnet *Svenska som andraspråk* diskuteras. Allra först beskriver jag vad gymnasieutredningens uppdrag var för ämnet *Svenska*.

Uppdrag Svenska

I direktiven framkom att utredaren särskilt skulle se över utbildningen i svenska. Det hade nämligen framkommit att nya högskolestudenter hade otillräckliga förkunskaper för att läsa längre texter och skriva formella texter (SOU 2008:27, 2008, s. 342). Av det skälet föreslog utredningen en utökning av *Svenska/Svenska som andraspråk* på alla högskoleförberedande program till 300 poäng. För flera program innebar det en ökning med 100 poäng.¹⁹⁸ Dessutom föreslog man att det skulle krävas godkänt betyg i *Svenska 1, 2 och 3* för att få högskolebehörighet. För yrkesprogrammen ansågs det viktigare att öka utrymmet för karaktärsämnen. Den obligatoriska svenskundervisningen skulle inskränka sig till den första kursen, alltså 100 poäng. I det tidigare gymnasiet var både *Svenska A* och *Svenska B* obligatoriska kurser på alla program. För att bli behörig för högskolan skulle det alltså krävas två extra svenskkurser för yrkes eleverna. I tilläggsdirektivet till gymnasieutredningen (Dir. 2007:143 i SOU 2008:27, 2008, s. 691) finns följande passage:

Läs- och språkutveckling har en grundläggande betydelse för lärande och för möjligheten att delta i samhällslivet. Ämnet svenska har därmed en särställning i skolan. Det är allvarligt att så många elever, i synnerhet på yrkesförberedande program, inte lyckas med att nå målen i ämnet svenska. Framför allt gäller detta den nuvarande kursen Svenska B.

Sedan förklaras att utredaren ska överväga vilket innehåll ämnet ska ha på olika program. Men i stället för att fundera över hur yrkes eleverna skulle kunna klara den svårare kursen eller hur den skulle kunna anpassas till dem valde utredningen alltså att ta bort den helt och dessutom öka skillnaden ytterligare mellan olika elevkategorier. Med tanke på vikten man i direktivet lägger vid läs- och språkutvecklingens betydelse för att kunna delta i samhällslivet är utredningens tolkning märklig. Skulle det inte vara lika viktigt för yrkes elever som för elever på studieförberedande program att få redskap att delta i samhällsdebatten? Utredningen la också vikt vid att de nya kursplanerna skulle vara betydligt tydligare än de förra för att stärka likvärdigheten och för

¹⁹⁸ På det samhällsvetenskapliga programmet i Lpf 94 ingick kursen *Svenska C*, 50 poäng. Ökningen blev därför 50 poäng.

att begränsa lärares och skolors egna bedömningar (SOU 2008:27, 2008, s. 343). Slutligen ansåg utredningen att svenskämnet även framgent skulle ses som en sammanhållen helhet och omfatta både språk och litteratur. Ett sammanhållet betyg skulle sättas för varje kurs. Fram till läroplansreformen Lpf 94 gavs två betyg i *Svenska*, ett i språk och ett i litteratur. Utredningen överväger det alternativet men väljer bort det för att i stället främja ett helhetsperspektiv, en uppfattning som även de flesta anlitade experter delade (345). Helhetsperspektivet försvinner emellertid i ämnesplanen för *Svenska*. I dess första mening kan vi läsa att "[k]ärnan i ämnet svenska är språk och litteratur" (Skolverket, 2011c). Uppdelningen är ännu tydligare i kommentarmaterialet: "Ämnet svenska utgörs av en språklig och en litterär del" (Skolverket, 2011b). Detta kan jämföras med synen som företräds i Lpf 94: "I ämnet svenska behandlas språk och litteratur som en helhet" (Skolverket, 2000b).

Dialogens död?

Efter beskrivningen av gymnasieutredningens syn på svenskämnet följer härnäst analysen av ämnesplanen i *Svenska*. Den kan beskrivas som ett gott exempel på preskriptiv myndighetsdiskurs. Det finns inte någon större möjlighet till förhandling utan läraren får förklarat för sig vad ämnet består av och vilket innehåll dess kurser ska ha. Den starka styrningen kan sägas avprofessionalisera läraren. Textens inledande del, som förklarar vad ämnet är, innehåller först ett par relationella processer: "Språket är människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling". Därefter, och i texten under rubriken "Ämnets syfte", finns främst materiella processer. Det finns dock även några mentala processer (*se, reflektera*). De materiella handlingsprocesserna har oftast (liksom för *Engelska*) eleverna eller undervisningen som deltagare. När eleverna är aktörer ska de utveckla något, såsom kunskaper om det svenska språket. När de är deltagare i en passiv sats är de i stället målet för handlingen (*eleverna ska ges möjlighet att*). I ovanstående mening tematiseras eleverna. Det gör de på flera ställen, ofta med hjälp av just den konstruktionen. Att de ska ges möjlighet att utveckla diverse förmågor och kunskaper implicerar att de själva måste vara aktiva. Om de fått möjligheten är det upp till dem själva att ta den. Agenten utelämnas dock i den passiva konstruktionen. Men det mest rimliga är väl att det är läraren som åsyftas. Läraren blir därmed den som, genom att följa den tämligen hårt styrda ämnesplanen, ska ge eleverna möjlighet att utvecklas. Enligt det tekniskt-instrumentella idealet är skolans uppgift att "leverera resultat i form av att eleverna uppnår kunskapsmålen", skriver Wahlström (2011, s. 37) och menar också att ett sådant leveranstänkande med mål, resultat och granskning leder till ett "ansvarsutkrävande (accountability) genom hela organisationen". När undervisningen är aktör är eleven ofta mottagare, men en synnerligen aktiv sådan eftersom processerna i de fallen kräver att eleven deltar i läroprocessen: "Undervisningen ska även bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om hur man söker, sammanställer och kritiskt granskar information från olika källor".

Fram träder bilden av en vetgirig, flitig och aktiv elev medan lärarens uppgift endast är att bistå eleven.

I kommentarmaterialet är de relationella processerna vanligare. Att relationella processer ska förekomma frekvent kan man också förvänta sig i en text som försöker beskriva hur undervisning bör gå till och hur saker och ting hänger ihop (jfr P. Holmberg & Karlsson, 2006, s. 90). De relationella processerna gör tillsammans med nominaliseringar språket tämligen abstrakt på sina ställen: ”Val av skönlitterära verk och författarskap som studeras är inte reglerat”. Genom nominaliseringarna försvinner deltagarna vilka väl i det här fallet är läraren och Skolverket. Nominaliseringarna bidrar också till myndighetsspråket. Det finns emellertid också en del materiella processer även i kommentarmaterialet. Det följer av att undervisningen lämpligen ska få eleverna att handla. Liksom för *Engelska* har texten utöver den föreskrivande myndighetsdiskursen också något av en resonerande ton, till skillnad från ämnesbeskrivningen. Modaliteten är oftast kategorisk, men det förekommer också ett antal exempel på det modala hjälp verbet *kan* vilka i någon mån garderar utsagorna. ”Begreppet korrekt förekommer däremot inte i ämnesplanen i samband med språkriktighetsfrågor. Skälet är att detta begrepp kan riskera att bli begränsande och kan locka till ensidigt fokus på detaljer”.

Syftet med den ibland resonerande framställningen torde vara att legitimera innehållet i kurserna, i citatet ovan en moderat version av färdighetsinriktningen. Det finns också exempel på diskussioner om synen på språkinläring, dock ej lika mycket som i kommentarmaterialet för *Engelska*. Främst används den tidigare nämnda myndighetsdiskursen också i kommentarmaterialet, men en resonerande stämning hörs som nämnts ibland. Kommentarmaterialet fyller olika funktioner. En funktion är att hjälpa läraren vid bedömning. Ett uttalat syfte med den nya läroplanen var, som nämnts, att den skulle vara mycket tydligare än Lpf 94. Det skulle vara lättare att bedöma elevernas resultat. Utöver att hjälpa läraren i bedömningen av elevprestationer ska materialet också vara ett stöd vid planering; för det ändamålet torde en diskuterande framställning fungera bättre.

En av rubrikerna som återfinns i alla ämnesplaner är: ”Undervisningen i ämnet svenska ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande”. Själva ämnet varierar förstås. Sedan räknas ett antal kunskaper och förmågor upp.¹⁹⁹ Noterbart är att *kunskaper om* används i sex av punkterna och *förmåga att* i tre för ämnet *Svenska*. (På några ställen används dock både kunskap och förmåga i samma punkt.). I de flesta andra ämnen är fördelningen något jämnare. För *Engelska* används *förmåga att* fyra gånger och *förståelse av* en. Att *kunskaper om* accentueras så starkt i svenskämnet kan bero på att *Svenska* sågs som ett särskilt viktigt ämne som gymnasieutredningen fick i uppgift att se över. Kunskap och återupprättandet av kunskapskolan har varit en

¹⁹⁹ För *Engelska* finns också *förståelse av* med. För *Matematik* är det i stället ett antal verb som räknas upp.

symbolfråga för förfalls- och restaureringsdiskursen (se Krogh, 2000). Tidigare nämndes att den diskursen är en viktig intertext i gymnasieutredningens text. Kunskaper om knyter an till faktakunskaper. I vilken utsträckning skolan ska ägna sig åt dem har varit en stridsfråga i svensk skoldebatt åtminstone sedan 70-talet (se t.ex. Hellberg, 2012; Liedman, 2011).

Den vacklan som kunskapsdiskussionen ger uttryck för framträder också när dialogiciteten i ämnesplanen och kommentarmaterialet undersöks. Det är nämligen inte alldeles enkelt att identifiera huruvida någon ideologisk konflikt är för handen. Ämnesplanen uppvisar egentligen inte någon dialogicitet överhuvudtaget. Hellberg (2012) gör en liknande reflektion över svenskämnet i Lgr 2011 och frågar sig om en dialogicitetsanalys är en gångbar metod för att undersöka den kursplanen. Jag delar den uppfattningen, men, liksom Hellberg, dristar jag mig till att försöka. I uppräknningen över vad undervisningen ska leda till återfinns tolv exempel på modalitetsmarkören *ska*; det är alltså markörer av tredje frihetsgraden i Hellbergs (2008) metod. Det handlar om vad eleverna *ska* ges möjlighet till och vad undervisningen *ska* göra. Till skillnad från ren imperativ öppnar de något för dialog, men påbudet är ändå starkt. Det ställs tämligen stora krav på både eleven och läraren. Undervisningen ska till exempel ”stimulera elevernas lust att tala, skriva, läsa och lyssna och därmed stödja deras personliga utveckling”. Verbet har hög grad av förpliktelse. Myndigheten föreskriver alltså och styr läraren i dennas yrkesutövning. Det finns inte mycket utrymme till förhandling. Texten måste därför betecknas som monologisk (jfr Hellberg, 2008); endast någon gång kan en motröst höras.²⁰⁰ I övrigt finns alltså inga markörer som skulle tyda på att någon form av ideologisk konflikt skulle föreligga. Här blir det relevant att tala om en harmonidiskurs; om det finns ideologiska konflikter sopas de under mattan (jfr Hellberg, 2002, s. 89; M. Persson, 2007, s. 46). Förstastämman kan således tala om att undervisningen ska stödja elevernas personliga utveckling och i nästa andetag att de också ska ges möjlighet att ”utveckla sådana kunskaper om muntlig och skriftlig kommunikation som behövs i arbetslivet och för vidare studier”. Den första utsagan kan hänföras till progressivism, medan den senare nog kan betraktas som essentialism. Förstastämman vill allt, den omfamnar flera olika undervisningsideologier, men eftersom det inte finns någon dialog mellan förstastämman och eventuella understämmor framstår förstastämman som splittrad, som ville den förtiga att det kan finnas motsättningar mellan olika förhållningssätt. Det säger något att eventuella motsättningar inte tillåts träda fram i ämnesplanen.

I kommentarmaterialet finns fler dialogicitetsmarkörer. Främst är det negationer och det deontiska hjälpverbet *ska* som bidrar till dialogiciteten. Hellberg (2008) ser

²⁰⁰ Man skulle i och för sig kunna hävda att den epistemiska modaliteten alltid öppnar för förhandling (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 147) men den höga graden av förpliktelse i modalitetsmarkören *ska* tystar effektivt andra stämmor. Det dialogiska utrymmet krymper och dialogen blir kontraktiv (Hellberg, 2008, s. 12; Martin & White, 2005, s. 117).

dem som markörer av andra respektive tredje graden. Deras funktion i kommentarmaterialet är i första hand att beskriva och legitimera innehållet. Konkurrerande stämmor finns i undertexten. Vid något tillfälle kan dock en ideologisk konflikt anas. Det finns en dryg handfull satspar samordnade med adversativt *men*. Endast i något fall kan emellertid en konflikt anas: ”Texter för kommunikation, lärande och reflektion kan *visserligen* vara skönlitterära till sin karaktär, *men* tyngdpunkten i den skriftliga framställningen i kursen svenska 1 ligger *inte* på skönlitterära texter (min kursiv). Den första satsen hör till andrastämman, som i det här fallet pläderar för den kreativa inriktningen. Den andra satsen är förstastämman och hör till någon av de mer nyttonotade inriktningarna, antingen färdighet eller akademisk. Det här är egentligen det enda exemplet på en möjlig ideologisk konflikt, men den är inte vidare fientlig; förstastämman erkänner att den kreativa inriktningen har ett visst berättigande. Andra gånger då *men* används finns knappast någon konfrontation mellan olika ideologier. Kanske är det symptomatiskt att exempel på dialog med flera stämmor endast kommer till uttryck i kommentarmaterialet. Ett av huvudsyftena med reformen var att läroplanen skulle förtydligas.²⁰¹ Konsekvensen av ett sådant förtydligande blir emellertid ökad statlig styrning och mindre friutrymme för lärare och elever. Som Bergh och Arneback (2010, s. 128) skriver bygger argumentationen för förändrad styrning i *Framtidsvägen* främst på samhällsekonomiska grunder; fokus ligger på ”anställningsbarhet i ett specialiserat yrkesliv”. Den utbildningsfilosofi som tydligast kommer till uttryck är alltså essentialismen.

Skrivriktningar

Frågan är vilken syn på kunskap om *skrivande* som kommer till uttryck i ämnet *Svenska*. I beskrivningen av ämnet finns flera skrivriktningar företrädda. Den underliggande premissen verkar ändå vara nytta. Eleverna ska utveckla kunskaper om språkets uppbyggnad och ursprung. De ska också ges möjlighet att ”tillägna sig de språkliga redskap som behövs för vardags- och samhällsliv” och ”utveckla kunskaper om muntlig och skriftlig kommunikation som behövs i arbetslivet och för vidare studier”. Här är det fråga om färdighetsinriktningen, men också en färdighetsaspekt av den akademiska inriktningen som går ut på att underlätta för akademisk socialisation (Lea & Street, 1998). Den akademiska inriktningen kommer också till uttryck i skrivningarna om insamlande och bearbetning av information från olika källor, vilken också ska granskas kritiskt. Det skulle också kunna ses som kritisk inriktning, men här är det nog snarast källkritik man åsyftar, vilket kan betraktas som en akademisk färdighet. Eleverna ska också få tillfälle att bearbeta sina texter efter egen värdering och

²⁰¹ Det kan i och för sig invändas att inte heller Lpf 94 är särskilt dialogisk, men där är det åtminstone möjligt att urskilja en första- och en andrastämman på sina ställen.

andras råd och värdera andras texter. Det finns alltså även inslag av processinriktningens arbetsgång och dessutom accentueras kamratresponsen. I målen tas också den retoriska arbetsprocessen upp, att planera sin text och ta ”hänsyn till syfte, mottagare och kommunikationssituation”. I kommentarmaterialet liknas den retoriska arbetsprocessen vid processkrivande. I min framställning placerar jag den, som nämnts, i stället i den sociala inriktningen. I målen betonas dock *kunskaper om* den retoriska processen. Det skulle kunna tolkas som att lära sig ett retoriskt metaspråk och sorterar i så fall snarast under färdighetsinriktningen. Att lära sig retoriska termer liknar grammatisk begreppsexercis vilket Ivanič ser som del av en färdighetsdiskurs. I kommentarmaterialet hävdas emellertid att behärskandet av grunderna i den retoriska arbetsprocessen inte främst handlar om att ”kunna redogöra för den retoriska arbetsprocessens olika delar, utan att kunna tillämpa den som stöd i sitt arbete med texter och muntlig framställning”. Denna tolkning öppnar för social eller processinriktning. Ett av målen kan hänföras till den kritiska inriktningen. Eleverna ska få möjlighet att utveckla ”[f]örmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa”. Utsagan skulle också kunna ses som akademisk inriktning.

Svenska 1

Om det sker en progression mellan kurserna i *Engelska* gäller det i ännu högre grad i *Svenska*. Att det sker en upptrappning mellan *Svenska 1* och de två andra kurserna är logiskt; den förra kursen läser alla medan de senare är förbehållna elever på högskoleförberedande program. Skrivinriktningarna skiljer sig följaktligen åt i kurserna. I *Svenska 1* ingår skrivande av ”texter för kommunikation, lärande och reflektion”. Texter för kommunikation beskrivs i kommentarmaterialet som texter ”som har som övergripande syfte att påverka eller informera”. Texter för lärande och reflektion ”har som syfte att skribenten själv ska använda det språkburna tänkandet för att utveckla, organisera och få överblick över sin kunskap och sina tankar”, vilket kan ses som den mentala aspekten av processinriktningen.²⁰² Även färdighetsinriktningen finns företrädd. Undervisningen ska behandla språkliga begrepp för att eleverna ska kunna analysera språk och diskutera språkriktighetsfrågor. Språkriktighet kopplas dock samman med hur väl texten fungerar i sitt sammanhang vilket pekar mot den sociala inriktningen. Det finns också inslag av den akademiska inriktningen, även om den är tämligen svag jämfört med de andra kurserna i *Svenska*. I det centrala innehållet ingår *citatt- och referatteknik, källteknik, bearbetning, sammanfattning och kritisk granskning*

²⁰² Processdiskursen (med Ivaničs terminologi) har fått en del kritik för att den innebär kontextlöst skrivande för skrivandets egen skull. Ivanič (2004) tror dock att det kan bero på att den blandats samman med kreativitetsdiskursen (båda har att göra med skrivandets mentala aspekter).

av text. I det centrala innehållet tas också argumenterande skrivande upp. Man kan tycka att det är aningen märkligt att det är den enda texttypen som exemplifieras. Men förmodligen beror det på att det förbereder för högre studier; i akademiska texttyper bör man kunna argumentera för sin tes och ha ordentligt på fötterna. I kunskapskraven framkommer att det är argumenterande ”och andra typer av texter” som bedömningen ska vila på.²⁰³ De ska dessutom vara anpassade (”till viss del” för betyg E) till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Här är det genreinriktningen och den sociala inriktningen som kommer till uttryck.

Svenska 2

Kursen är obligatorisk på de högskoleförberedande programmen, men ingår också som programgemensam kurs på barn- och fritidsprogrammet och vård- och omsorgsprogrammet. Tidigare nämndes att det finns likheter mellan genreinriktningen och den akademiska inriktningen. Det blir inte minst tydligt i denna kurs. En av punkterna i det centrala innehållet lyder: ”Uppbyggnad, språk och stil i olika typer av texter samt referat och kritisk granskning av texter. Skriftlig framställning av utredande och argumenterande texter. Normer och stildrag som hör till dessa texter.” Att kunna särskilja karakteristika för olika texttyper är viktigt i genrepdagogen. Men resten av citatet ger vid handen att vad det snarast handlar om är akademisk socialisation, att erhålla de färdigheter som akademiskt skrivande innebär. En av de andra punkterna i det centrala innehållet kan hänföras till färdighetsinriktningen: ”Svenska språkets uppbyggnad, dvs. hur ord, fraser och satser är uppbyggda samt hur de samspelar i grammatiken”. Värt att notera är att begreppet grammatik åter kommit till heders efter att ha undvikits i Lpf 94. I kommentarmaterialet betonas att grammatiken ska behandlas i ”funktionella sammanhang”, vilket innebär att den inte bara ska ses som en färdighet att behärska utan också ge medvetenhet om hur grammatiken varierar i olika sammanhang och texttyper; synen på grammatikundervisning kan därmed också betraktas som genreinriktning.

Svenska 3

I *Svenska 3*, obligatorisk kurs på de högskoleförberedande programmen, skärps kraven på akademiska färdigheter ytterligare. Undervisningen ska behandla ”[v]iktiga *generella* drag som rör disposition, språk och stil i texter av vetenskaplig karaktär” (min kursiv). I undervisningen ska också ingå ”[s]kriftlig framställning som anknyter till

²⁰³ I kommentarmaterialet förtydligas att det rör sig om sakprosatexter, ”olika slags informerande texter eller texter som har som syfte att påverka, till exempel samhällsinformation, bruksanvisningar, journalistiska texter, faktatexter samt vetenskapliga och populärvetenskapliga texter”.

den vetenskapliga texttypen och som behandlar någon aspekt av svenskämnet” (min kursiv). Lea och Street (1998) tar upp studenters skrivande i högre utbildning. De skiljer mellan tre olika förhållningssätt: *study skills*, *academic socialisation* och *academic literacies*. Om akademisk socialisation skriver de följande: ”It appears to assume that the academy is a relatively homogeneous culture, whose norms and practices have simply to be learnt to provide access to the whole institution” (158). Jag vill hävda att det är den typ av idéer som kommer till uttryck i kursplanen för *Svenska 3*. I kommentarmaterialet tar man visserligen upp att det ”finns många olika typer av vetenskapliga texter”, men kursplanen ger alltså en annan bild. Akademiskt skrivande klumpas ihop till något enhetligt. Skrivandet blir på så vis dekontextualiserat. Skrivandets sociala aspekt försvinner också i kursen, även om det i kunskapskraven framkommer att texterna ska anpassas till syfte, mottagare och kommunikationssituationen. Däremot accentueras färdighetsaspekten av den akademiska inriktningen: ”Eleverna kan värdera och granska källor kritiskt, tillämpa regler för citat- och referatteknik samt i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet” (ur kunskapskraven för betyg E).

Skrivande

Inom svenskämnet finns också kursen *Skrivande*, ett individuellt val. Här är genreinriktningen stark. Eleverna ska skriva olika typer av texter, även multimodala texter där ljud och bild samspelar. Kursen ska också ge ”fördjupning och problematisering av vad som är korrekt och lämpligt språk i skönlitteratur och andra typer av texter”. Den ska också behandla berättande i ”texter som har som syfte att informera, utreda, övertyga och underhålla”. De texttyper det närmast handlar om är berättande reportage och essä. Även processinriktningen finns företrädd, tydligast i följande punkt: ”Hur man ger konstruktiv textkritik och arbetar med sina egna och andras texter för att förbättra sitt skrivande och öka sin språkliga medvetenhet”. Detta förtydligas ytterligare i kunskapskraven, särskilt för betyg A. Eleven ska ”**utförligt och nyanserat** resonera dels om de egna texternas relation till konventionella texttyper, textmönster och eventuella förebilder, dels om olika alternativa uttryckssätt i sina texter **och vilken stilistisk effekt dessa skulle få för texten som helhet**” (fet stil i original). Eleven ska alltså reflektera tämligen avancerat över sitt eget språkbruk på en metanivå. Kursen är den enda svenskkursen där kreativitetinriktningen är tydligt representerad. Eleverna ska skriva texter som ”kan vara av skönlitterär eller icke-skönlitterär karaktär”. Det ingår också skrivande efter ”mönster och förebilder samt friare skrivande”. Även färdighetsaspekter tas upp i det centrala innehållet, men kan i de fallen kopplas samman med genreinriktningen. Till skillnad från i övriga svenskkurser saknas den akademiska inriktningen helt.

Svenska som andraspråk

I den tidigare läroplanen var skillnaden mellan *Svenska* och *Svenska som andraspråk* inte särskilt uttalad. I Gy 2011 har man, enligt kommentarmaterialet, velat ge *Svenska som andraspråk* en tydligare profil. Det finns emellertid en hel del likheter. Progressionen mellan kurserna återfinns även här. Den sista kursen ska tjäna som förberedelse för akademiska studier; eleverna ska kunna ”hantera stora textmängder, förhålla sig kritiskt till olika källor och arbeta med ett vetenskapligt förhållningssätt” (ur kommentarmaterialet). Somligt skiljer sig dock. Vad gäller skrivande är en skillnad att eleverna ska få möjlighet att utveckla ”förmåga att reflektera över den egna språkinläringen”. Det är ett övergripande mål som sedan finns representerat i det centrala innehållet för varje kurs. I kommentarmaterialet framkommer att det handlar om just andraspråksinläring. Man kunde annars tänka sig att alla elever skulle vara betjänta av att reflektera över hur man lär sig. I kunskapsmålen för samtliga kurser ingår att eleverna ska kunna ”använda andras texter som mönster i sin egen språkproduktion”. Detta kan kopplas till kreativitet. I den inriktningen (eller diskursen) antas att ”reading good writing by others provides a model and a stimulus for learning to write” (Ivanič, 2004, s. 229). Det är något som alla elever skulle ha nytta av och som också finns med i det centrala innehållet för kursen *Skrivande*. Störst skillnad mellan *Svenska* och *Svenska som andraspråk* är det dock i de mest avancerade kurserna. Där *Svenska 3* är en tämligen ensidig förberedelse för akademien spänner *Svenska som andraspråk 3* över ett bredare register. Den akademiska inriktningen finns företrädd även här, men en viktig skillnad är att också den kritiska inriktningen kommer så tydligt till uttryck. Undervisningen ska behandla språkanvändning ”med tonvikt på hur kön, social bakgrund och kulturell tillhörighet påverkar människors sätt att tala och skriva och hur språket kan användas för att uttrycka maktförhållanden”. I kunskapskraven för betyg A beskrivs att eleven kan ”värdera och kritiskt granska innehållet, **såväl uttala som underförstådda idéer**, med **nyanserade omdömen**” (fet stil i original). Här förutsätts alltså aktivt arbete med språkets maktfunktion. Man kan fråga sig varför det endast är viktigt för elever som läser *Svenska som andraspråk*. Möjligen kan orsaken vara att språklig under- och överordning kopplas samman med de flerspråkiga elevernas identitet. I kommentarmaterialet beskrivs det så här: ”För flerspråkiga elever får förhållandet mellan majoritetssamhällets språk och minoriteternas språkbruk en dimension som handlar om tillträde till och möjligheter i samhället”.

Sammanfattning av skrivande i svenskämnet

Skrivande i svenskkurserna är tämligen brett. De flesta skrivinriktningar finns företrädda. Liksom för *Engelska* är skrivandets sociala aspekt viktig. Det är också klart att genrepedagogiken letat sig in i ämnesplanerna. Enligt Hansson (2013) kan den sägas bestå av tre komponenter: språksyn (den systemisk-funktionella lingvistikens, SFL), ideologi (att förändra samhällets maktstrukturer) och pedagogik (explicit undervisning av genrer). Om inte alla dess tre komponenter beaktas finns risken finns dock att

det blir en nedbantad version av genrep pedagogiken där de två förra komponenterna försvinner och vad som blir kvar är ”en instrumentell väg till behärskning av texttyper” (74). Genre inriktningen framträder i samtliga kurser, men ju mer avancerad kursen blir desto mer övergår den i den akademiska inriktningen. Den och färdighetsinriktningen kan sättas i samband med ett slags nyttotänkande. Något tillspetsat skulle man kunna beskriva det som att yrkes eleverna behöver skrivfärdigheter för att klara sig i sina framtida yrken medan eleverna på högskoleförberedande program behöver tillräckliga akademiska färdigheter för att kunna tillgodogöra sig högre studier. Den akademiska inriktningen som nog kan relateras till en perennialistisk ideologi övergår i essentialism; målet för utbildningen blir instrumentellt. På så vis kan man säga att skrivande reduceras till ett verktyg. Varken reflekterande skrivande där man skriver sig till kunskap eller skrivande som skön konst får plats i en strikt nyttobetoad skrivkonception. Synen på skrivande i högre utbildning som framträder i ämnesplanen utgår från en falsk premis som går ut på att det finns *en* vetenskaplig texttyp. Utifrån en rekonstruktiv inställning eller en *critical literacy*-approach ses skrivande, inte minst i högre utbildning, som förknippat med makt och hierarkier. Eleverna behöver enligt det perspektivet göras medvetna om att vetenskapligt skrivande är kontextspecifikt snarare än universellt.²⁰⁴ Ett väl utmejslat exempel på den kritiska inriktningen finns endast i den tredje kursen i *Svenska som andraspråk*. Men inriktningen skulle kunna vara del av det centrala innehållet i alla kurser, särskilt med tanke på att vissa elever endast läser den första kursen. Svenskämnet skulle också behöva omfatta en sådan inriktning för att genrep pedagogiken inte ska bli urvattnad. En kritisk syn är som tidigare nämnts en av dess omistliga beståndsdelar. Inte heller kreativitet sinriktningen förekommer i någon större utsträckning. Det är endast i specialkursen *Skrivande* den finns uttryckligen företrädd. Möjligen står förklaringen att finna i just nytta. När eleverna väl lämnat grundskolan, där de fått skriva mycket berättande text, ska skrivundervisningen i gymnasieskolan skärpas så att eleverna blir anställningsbara och förberedda för akademien. I kommentarmaterialet för *Svenska* står att ”tyngdpunkten i den skriftliga framställningen i kursen svenska 1 ligger inte på skönlitterära texter”. Och inte heller i någon av de andra kurserna, skulle man kunna tillägga. Kanske spelar också förfalldiskursen in. Den mediala debatten om skolan blev under 00-talet alltmer hätsk, särskilt som Sveriges resultat i storskaliga studier sjönk. Det blev därför viktigt att göra upp med flumskolan en gång för alla.

²⁰⁴ Det är en syn som i stort sammanfaller med Leas och Streets (1998) ”academic literacies approach”.

Skrivande i en brytningstid

En läroplan är en politisk text, att reformera skolan en symbolhandling, ett sätt att visa handlingskraft och regeringsduglighet. Att det inte dröjde länge innan talet om flera omfattande skolreformer kunde höras snart efter att den nya regeringen tillträtt 2006 är därför ungefär vad man kunde vänta sig. Läroplanen och dess förberedelse är i allra högsta grad intertextuell med trådar i flera olika riktningar. Den för ett samtal med tidigare läroplaner och kursplaner, inte minst vad gäller synen på kunskap. Den konfererar också med förberedande arbeten med propäer om hur läroplanen ska te sig. Sedan vikten av internationella undersökningar ökat markant de senaste tio åren är också de viktiga intertexter. Den är också ett resultat av dåtida och samtida samhällsliga diskurser om skolan. De diskurser som företräds av regeringsmakten har förstuds försprång i den hegemoniska kampen om synen på skolan. Det är avlagringar från dem som sedermera bildar ideologisk bas i läroplanen. Läroplanen pekar också framåt, mot kommande skoldiskurser. Den blir det avtryck den sittande regeringen lämnar i skolfrågan och dess eftermäle kommer sedan i hög grad att bestämmas av hur väl Sverige lyckas i framtida internationella mätningar. Ytterligare dåliga resultat vid mätningarna resulterar med allra största sannolikhet i fler reformer, antingen i form av ännu fler mätningar, prov och betyg eller också genom inskränkningar i rätten att starta skola och försök att minska segregationen, allt beroende på vem som för tillfället sitter vid makten. Skolan har blivit en brännande politisk fråga. Vid valet 2014 betraktades den som den allra viktigaste valfrågan. Hur skolan mår är en metonymisk indikator på hur landet mår. Någon mer genomgripande förändring, där skolans syfte och kunskapssyn problematiseras, var därför inte att vänta. Skolan är ett så minerat område att idéer som avviker för mycket från de hegemoniska diskurserna riskerar att avskärma ett parti, kanske särskilt ett mittenparti, från dess väljare (jfr Mouffe, 2005).

Kanske kan skolans ökade politisering och medialisering vara en av orsakerna till synen på skolan och i förlängningen skrivande i Gy 2011. I det följande försöker jag skissa på ett antal andra faktorer som kan förklara föreställningarna.

Gy 2011 skulle kunna ses som en motsägelse. De tidigare redovisade diskurserna spretar åt olika håll. Vid första anblick kan de betraktas som oförenliga. Den diskurs Young kallar *tekniskt-instrumentellt imperativ* bygger på postmodernitetens nyliberala idéer där marknaden får styra och bestämma hur utbildningen ska se ut. Det viktiga är att eleverna blir anställningsbara och avnämarnas behov styr. Den andra, *neokonservativ traditionalism*, kan ses som en riktning åt andra hållet. Den bygger på en modernistisk tanke med tro på en stark stat som reglerar och bestämmer undervisningens innehåll, gärna på detaljnivå. På så vis är den en återgång till ett tidigare ideal. Kunskapsdiskussionen ovan, med den något krystade betoningen av *både* generella kompetenser och specialisering, skulle kunna fungera som illustration av denna paradox. Men orimligheten är endast skenbar. Båda diskurserna pekar mot en alltmer tilltagande marknadisering. Enligt Adolfsson (2013, s. 255) sker den på tre sätt: För det första, centrala kunskapsstandarder och ökade kunskapskontroller anpassar gymnasieskolan till avnämarnas behov. För det andra styrs elever genom hårdare behörighets-

krav och mindre valfrihet för att de ska göra ”rationella val som innebär att en effektivisering och resultatmaximering kan uppnås inom ramen för respektive elevs utbildningsprogram”. Dessa sätt är emellertid inte några nyheter. Som vi tidigare sett var avnämarnas syn på utbildningen i fokus redan när Lgy 65 och 70 planerades. Och redan när yrkesskolan blev en del av det nya gymnasiet sökte man begränsa elevers valmöjligheter för att få in dem på den bana ekonomin krävde för att så småningom öka tillväxten. Det sista sättet Adolffsson beskriver är dock nytt. Han skriver att elever och föräldrar, för det tredje, som konsumenter på gymnasimarknaden är hjälpta av ett standardiserat innehåll och en tydlig kvalitetskontroll (Adolffsson, 2013, s. 255).

Resonemanget påminner en del om Perssons ([1994] 2014, s. 116) teori om utvecklingsrationalism, ett slags självförverkligande där ”individerna har att realisera sina inbyggda möjligheter bl.a. genom att utbilda sig”. Ett drag av denna form av rationalism är att ”till vissa aspekter av sig själv måste den person som säljer sin arbetsförmåga förhålla sig som till en vara” eftersom ”det ger avkastning i form av t.ex. höjd lön” (118). Men sedan Persson skrev sin text i början av 90-talet har varufieringen av utbildningen tilltagit ytterligare. Så kan strävan efter att inarbeta entreprenörskap i utbildningssystemet förstås. ”Skapandet av den entreprenöriella medborgaren handlar i hög grad om att frammana en vilja hos den enskilda att ständigt söka efter nya utmaningar och möjligheter att investera i”, skriver Dahlstedt och Olson (2014, s. 18). När entreprenörskap skrivs in i Gy 2011 normaliseras marknadsieringen av utbildningen. Enligt synsättet ovan med ökad styrning och kontroll *blir eleverna varor* som stöps i samma form och kvalitetsgranskas till något slags internationell standard så att avnämarna ska veta vad de kan förvänta sig av en gymnasieutbildad ungdom: det nya millenniets hjältefigur (18), den drivna entreprenören. Läroplanen omfattar såväl nyliberala som neokonservativa drag, en utveckling som noterats också i andra länder, exempelvis England och USA (Bergh & Arneback, 2010, s. 119). Den nyliberala valfrihetsdiskursen med NPM-ideal som präglade 90-talets skolreformer behövde stramas upp och regleras för att kunna möta samhällsutvecklingen, vilket innebar centraliserad styrning, mindre valfrihet, tydligare innehåll och anpassning till arbetsmarknadens behov (Adolffsson, 2012, s. 35f). Den konservativa inriktningen är således inte en väg tillbaka till en tid som flytt; den är beroende av och samspelar med marknadsieringen av utbildningsväsendet, ett slags pendling mellan moderna och postmoderna drag.

Att rediga kunskaper betonas i en tid av oro är inte speciellt förvånande. I turbulenta tider brukar man söka sig tillbaka till grunderna, *back-to-basics*. Vad gäller skrivande innebär det ofta att färdighetsinriktningen ses som medicinen mot en påstådd kris. I diverse medieskildringar av ungdomars bristfälliga skriftspråk exemplifierar man gärna genom att visa ytliga fel, såsom stavfel, i elevers och studenters texter. Färdighetsinriktningen är en av de mest framträdande skrivinriktningarna i läroplanens allmänna del. Mest tydligt framträder den dock för yrkesprogrammen och i de kurser som eleverna på de programmen läser. På de högskoleförberedande programmen är den akademiska inriktningen mest markant. Ett viktigt skäl är att förfallsdiskursen fått en så dominerande position i det offentliga samtalet om den svenska skolan, särskilt som den understöds av svenska elevers försämrade resultat i internationella mät-

ningar. Det innebär också att det är ganska logiskt att en nyttodiskurs kommer till uttryck i läroplanen från 2011. Läroplanen ska nämligen tjäna som motvikt mot den tidigare läroplanen, Lpf 1994, som i belackarnas ögon var alltför otydlig. Ett tecken på det är den klart uttalade myndighetsdiskursen i ämnesplanerna för *Engelska* och *Svenska* där styrningen av undervisningen (det vill säga läraren) och eleverna är större än i den tidigare läroplanen. Kommentarmaterialet är mer av en interdiskursiv mix med en resonerande vetenskaplig diskurs som fungerar som viss motvikt mot den tvingande myndighetsstämman. Där finns alltså drag av olika genrer som i viss mån kan ses som motsägelsefulla.

Man kan konstatera att skrivande har svag ställning i läroplanen. Det är endast i *Svenska*, *Svenska som andraspråk*, *Engelska* och *Moderna språk* som skrivandet ges stor vikt. I några ämnen nämns det inte alls och i andra är formuleringarna ytterst knapphändiga. Skrivundervisningen vilar således tungt på språkämnena. I ljuset av ett alltmer skriftbaserat samhälle är det problematiskt. Av samma skäl är det olyckligt att det görs så stor skillnad mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program.

Vad gäller skrivande i de olika svenskkurserna uppvisar den första kursen en bred skrivinriktningsrepertoar, även om en hel del av formuleringarna kan betraktas som färdighetsinriktning. Man kan också konstatera att genrepedagogiken gjort sitt intåg i alla svenskkurser. De mer avancerade kurserna tar i allt högre grad sikte på akademien. Samma progressionsmönster finns mellan engelskkurserna, om än inte lika uttalat. Dessutom betonas den sociala synen på skrivande mer i engelskkurserna, något som nog kan förklaras med att den kommunikativa aspekten tydligare framhålls i ett främmande språk. Vidare får den kritiska inriktningen mer utrymme i *Engelska* och *Svenska som andraspråk* än i någon av svenskkurserna. Det är problematiskt i beaktande av vikten av ett kritiskt-analytiskt förhållningssätt i tider av vinklade eller till och med falska nyheter och filterbubblor. Slutligen är det tydligt att det kreativa skrivandet är satt på undantag i läroplanen. Också det är bekymmersamt. Om skrivande begränsas till ett verktyg för att, i enlighet med formella regler, kommunicera ett specifikt innehåll finns risken att eleverna varken vågar experimentera eller utmana med sitt språk. Det är inte speciellt frigörande. Som Krogh och Piekut (2015, s. 37) skriver borde berättande och personligt skrivande vara inkluderat i skrivundervisning på alla nivåer som resurs för både identitetsarbete och bildningsprocesser (se också Malmström, 2012). Varken bristen på kreativitetinriktning, framhävandet av färdighetsinriktningen eller den uppenbara akademiska progressionen mellan kurser ter sig speciellt häpnadsväckande. I beaktande av de diskursiva processer som legat till grund för läroplanen förefaller synen på skrivande kunna beskrivas som en logisk följd.

DISKUSSION OM SYNEN PÅ SKRIVANDE I LÄROPLANERNA

De tre ovanstående kapitlen behandlar synen på skrivande i var och en av läroplanerna för gymnasieskolan, Lgy 70, Lpf 94 och Gy 2011. I det här kapitlet jämför jag synen på skrivande i de olika läroplanerna. Till att börja med, under rubriken ”En läroplan blir till”, diskuterar jag hur läroplanerna kom till och varför. Jag gör också en del jämförelser mellan läroplanerna av vilka diskurser som framträder. Under rubriken ”Synen på skrivande i läroplanerna” resonerar jag mer specifikt kring vilka föreställningar om skrivande som blir synliga i läroplanerna, både i de allmänna delarna och i ämnena. Kapitlet avslutas med en diskussion om hur synen på skrivande kan förstås i relation till samhällelig förändring. Det görs under rubriken ”Skolan och moderniteterna”.

En läroplan blir till

Bevekelsegrunderna till varför en läroplansreform initieras torde vara av stor vikt att klargöra eftersom de har inverkan på hur läroplanen sedan tar sig ut. Hur processen går till är också angeläget att studera.

Som tidigare påpekats genomfördes ett flertal skolreformer under 60-talet. Bakom beslutet att införa en sammanhållen grundskola låg ideologiska motiv (Bergström, 2003, s. 335). Socialdemokratien var stark och syftet med grundskolereformen var att skolan skulle ha en socialt utjämnande verkan. När det gäller gymnasieskolan fanns också andra skäl. Till att börja med behövde den byggas ut kraftigt. Behovet av utbildad arbetskraft var stort. Men det frivilliga utbildningssystemet ansågs inte heller vara i takt med tiden. Pedagogiken behövde anpassas tydligare till arbetslivets och den högre utbildningens krav. Av det skälet genomfördes en stor avnämningundersökning. Avnämningens önskemål fick stor betydelse. En viktig synpunkt var att arbetsformerna behövde ändras för att öka elevernas självständighet. En annan vägande uppfattning var att ett föränderligt samhälle krävde en utbildning där allmänna ämnen, som *Svenska* och *Samhällskunskap*, gavs stor vikt. Den gedigna avnämningundersökningen och den tyngd den hade i utformandet av gymnasieskolan ger vid handen att frågan

om huruvida utbildning ska ha ett egenvärde eller anpassas till samhällliga behov fick ett bestämt svar. I enlighet med humankapitalteorin betraktades utbildning som en investering. För den individuella eleven ger olika utbildningsvägar olika valmöjligheter inför framtiden. Ur ett samhällligt perspektiv ses utbildning som en garant för en persons förmåga att i framtiden producera varor och tjänster (Gesser, [1985] 2015, s. 115f). En fungerande skola ger därför avkastning i form av framtida ökad tillväxt. Det kommande arbetslivet styrde alltså i utarbetandet av de reformer som sedermera ledde till Lgy 70. Men lika viktiga var beskrivningar av de brister universitetsföreträdare ansåg att de nya studenterna hade när de kom till universitetet. Det var dock inte bristerna i sig som stod i centrum. De relaterades till de krav som borde kunna ställas på gymnasister i slutet av utbildningen. Kraven på gymnasiet skulle anpassas till avnämarnas önskemål. Undersökningen visade att gymnasieskolans inriktning behövde ändras eftersom ett föränderligt samhälle krävde speciella kunskaper. Skolans inre arbete skulle bestå i mer studietekniska färdigheter, betoning på gemensamma ämnen och ett större inslag av självständigt arbete, exempelvis i form av långläxor, beting och längre arbeten. Läroplanen antog på så vis en progressiv inriktning i Deweys anda med eleven i centrum. Den progressiva diskursen är en av de dominerande diskurserna i läroplanen. Det var med sikte på en föränderlig framtid avstampet till den nya gymnasieskolan togs, en framtid som förvisso ansågs osäker men som ändå sågs an med tillförsikt. Skolan skulle vara en positivt skapande kraft i samhällsutvecklingen.

Diskursen om framtiden är intimt förknippad med den vetenskapliga diskursen. Det var med vetenskapliga, rationella metoder framtiden skulle mötas. Avnämrandeundersökningen kan tjäna som exempel. Skolan skulle främst bygga på de hårda vetenskaperna, läraren skulle vara neutral och kunskapen sågs som objektiv. Den långt drivna individualiseringen kan också ses som exempel på den vetenskapliga diskursen. Individualiseringen hade dock sina gränser. Elevernas frihet var begränsad eftersom ämnesstoffet var bestämt på förhand. En viss ambivalens kan skönjas; den ovissa framtiden kräver generella förmågor samtidigt som kursplanerna är rigoröst planerade. Men det kan också ses som ett uttryck för framstegsoptimismen. Den vetenskapligt framtagna läroplanen blir ett sätt att söka kontrollera en framtid i snabb omdaning.

En annan sorts framtidstro finner man i förarbetet till Lpf 94. I såväl propositionen *Växa med kunskaper* som betänkandet *Skola för bildning* togs den föränderliga omvärlden upp som orsak till att utbildningen behövde reformeras. Globaliseringen, det globala ansvaret för världen, kunskapsexplosionen och det förändrade arbetslivet gavs som exempel på samhälllig utveckling som behövde återspeglas i läroplanen. Globaliseringsdiskursen fick stort utrymme. Liksom i Lgy 70 var inställningen till framtiden i grunden positiv. Återigen betraktades generella förmågor som omistliga, inte minst i skenet av förändrade arbetsförhållanden. Av det skälet betonades vikten av social kompetens och kommunikativa förmågor. Kunskapssynen är sociokulturellt präglad; kunskap beskrivs som diskuterbar. En del potentiella risker fördes också fram, såsom förändringar i relationen mellan barn och vuxna. Nordin (2012, s. 183) ser spänningen mellan den positiva grundtonen och de risker som nämns som tecken på en brytningstid mellan det moderna samhällets tro på möjligheten att påverka framtiden och

en mer osäker globaliseringsprocess. Att ständigt behöva beakta risker av olika slag – att befinna sig i ett risksamhälle – kan ses som en av livsbetingelserna i det senmoderna samhället (se t.ex. Beck, 2000; Giddens, 1996). Ett annat skäl som återopades i *Skola för bildning* var att alla program skulle bli treåriga och ge grundläggande högskolebehörighet. Dessutom skulle förbindelsen mellan grundskolan och gymnasieskolan bli bättre. Medan läroplanen för gymnasieskolan, Lgy 70, fortfarande var gällande styrdokument hade grundskolan genomgått en förändring i och med reformen Lgr 80. Läroplanerna skulle nu samordnas med måldokument över alla nivåer. En viktig förändring var nämligen att skolan skulle vara mål- och resultatbaserad med mål som skulle kunna utvärderas. Målen skulle också kunna anpassas lokalt. Decentraliseringen innebar även att arbetsformer inte skulle anges i läroplanen. Lärares, elevers och föräldrars valfrihet prioriterades. Å ena sidan gav det läraren och eleverna mer utrymme att välja hur de ville lägga upp undervisningen, men eftersom resultaten skulle kunna jämföras kom läraren å andra sidan att hamna i en mer utsatt position. Om inte resultaten var goda kunde läraren ställas till svars. På ett nationellt plan skulle de svenska elevernas resultat kunna jämföras med andra länders elever, också det ett uttryck för globaliseringen.

Om de båda föregående läroplanerna präglats av en viss framtidstro, även om också en del potentiella risker tagits upp i samband med Lpf 94, var det andra tongångar inför Gy 2011. Nu var synen på framtiden desto mörkare. Kristematiken framträdde på såväl ett europeiskt som ett nationellt plan. Lissabonstrategin från år 2000 var ett sätt att få EU-ländernas ekonomier att närma sig varandra. Det utstrålade en viss framtidstro. När Lissabonstrategin sedan återlanserades 2005 lät det annorlunda; det fanns en rädsla för ökad splittring och nationell protektionism. De hoppfulla tankarna om framtiden hade bytts ut mot en beskrivning av ett Europa i kris (Nordin, 2012, s. 184). Efter finanskrisen år 2008 förstärktes kristematiken och blev sedan ”ett centralt inslag i Lissabonstrategins efterföljare, Europa 2020” (184). Orsaken är att de tidigare starka europeiska ekonomierna utmanades av ekonomier i Asien och Sydamerika (185).

I Sverige märks en motsvarande förskjutning från möjlighet och/eller risk till kris mellan *Skola för bildning* och utredningarna inför Lgr 2011, *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*, (SOU 2007:28, 2007) och Gy 2011, *Framtidsvägen* (SOU 2008:27, 2008). Till kristänkandet hör betoningen av de dåvarande läroplanernas brister. De sågs som otydliga, eller rent av flummiga. De ansågs inte vara tillräckligt diversifierade och inte kostnadseffektiva. Det var alltför många elever som inte slutförde sin utbildning. Skolan behövde därför stramas upp. Bernstein ([1990] 2003, s. 104) menar att värdet av klassifikation och inramning tenderar att förstärkas i tider av ekonomisk kris. Det är just det vi ser exempel på här. Krisretoriken underblåses dessutom av en medial krisdiskurs, som intensifieras ytterligare när resultat från internationella jämförande studier, såsom PISA, TIMSS och PIRLS, under 2000-talet får allt större medialt utrymme. Kristematiken blir ett diskursivt svar på Sveriges försämrade resultat men också en ”diskursiv argumentationsstrategi” för att legitimera en starkare statlig styrning av utbildningen (Nordin, 2012, s. 185). Styrningen framträder genom

kursplanernas tydligare stipulerade kunskapsinnehåll där det centrala innehållet fastslås.

Men läroplanens innehåll måste också relateras till en transnationell utbildningspolitisk kontext. Waldow (2008) visar att Sverige varit del av det transnationella flödet av utbildningspolitiska idéer åtminstone sedan 30-talet. Under första halvan av seklet var Sverige en viktig bidragsgivare men under slutet av 1900-talet skedde en förskjutning som innebar att Sverige alltmer kom att bli ett mottagarland av idéer (Nordin, 2012, s. 187). En av orsakerna till förskjutningen är förmodligen att Sverige inte längre ses som ett föregångsland inom utbildningsområdet. Men utbytet mellan europeiska policydokument och svensk utbildningspolitisk diskurs sker genom ett slags dold intertextualitet. Lånen smygs in och är att betrakta som tysta (Waldow, 2009). Det innebär att begrepp och idéers ursprung inte redovisas eller problematiseras (Nordin, 2012, s. 188). Ett belysande exempel är termen entreprenörskap som tas upp både i *Framtidsvägen* och senare i läroplanen. De diskursiva legitimeringarna i läroplanen och dess förarbeten kan alltså förstås i en transnationell kontext där Sverige på senare år mest kommit att följa internationella trender. Det mer utförligt beskrivna kunskapsinnehållet i Gy 2011 kan ses som en sådan anpassning.

Förskjutningen från möjlighet, till risk och sedan till kris får återverkningar för synen på skrivande. I nästa avsnitt jämför jag hur de olika läroplanerna förhåller sig till skrivande och skrivundervisning.

Synen på skrivande

I alla tre läroplanerna betonas vikten av att utveckla elevernas språkliga uttrycksmedel. Det visar sig emellertid att ansvaret för elevernas skrivande främst ligger på svensk- och möjligen engelskläraren. I övriga ämnen nämns skrivande antingen inte alls eller också väldigt knapphändigt. Detsamma gäller för linje- och programbeskrivningarna.

Linjer och ämnen

I Lgy 70 nämns skrivande i de linjespecifika ämnena på de tvååriga yrkesförberedande linjerna knappt alls. Det finns dock viss skillnad mellan den bygg- och anläggnings-tekniska linjen, där skrivandet är strikt färdighetsinriktat och vårdlinjen, där skrivandet också kan hänföras till den akademiska inriktningen och således är mer avancerat. För linjerna som tillhörde den gamla fackskolan är skrivandet något bredare, mest dock i ämnet *Moderna språk*. Förutom ovan nämnda skrivinriktningar kan också den sociala inriktningen och kreativitetsinriktningen nämnas. I de tekniska ämnena är skrivandet företrädesvis akademiskt inriktat. Av ämnena för de tre- och fyraåriga linjerna tar ytterst få upp skrivande. I *Moderna språk* och *Engelska* är färdighetsinriktningen stark, även om kursplanen inte direkt inbjuder till isolerad färdighetsträning. Förutom färdighetsinriktningen är den mest frekvent förekommande skrivinriktning-

en den akademiska. Den kommer till uttryck i såväl samhällsvetenskapliga som naturvetenskapliga ämnen. En avvikelse härvidlag värd att notera är *Filosofi*, där skrivande också är del av den kritiska förmågan. Skrivandet är i övrigt instrumentellt. Det ska förbereda för skrivande i arbetslivet eller i den högre utbildningen.

Färdighetsinriktningen är stark även i Lpf 94, men mest påtaglig är den sociala inriktningen. I både *Skola för bildning* och läroplanen tas social kompetens upp som särskilt åtråvärd egenskap i ett samhälle där arbetslivet är stätt i förvandling. Synen på skrivande kan ses som en logisk följd. I programmålen är synen på skrivande färdighetsinriktad, men också den sociala inriktningen kommer till uttryck då kommunikationens vikt framhävs. Också för de studieförberedande programmen är den sociala inriktningen starkt betonad, men skrivandet är bredare eftersom även akademisk och processinriktning får visst utrymme. Den sociala inriktningen präglar den allmänna beskrivningen av engelskämnet. Men när de olika kurserna studeras framkommer att färdighetsinriktningen dominerar. Det sker alltså ett slags nedglidning. I den allmänna delen har den progressiva stämman övertaget medan den traditionalistiska är förstastämman i kurserna, allra tydligast i betygskriterierna. De andra språkämnen och ekonomiska ämnen domineras av färdighetsinriktning, medan de naturvetenskapliga ämnena främst är akademiskt inriktade.²⁰⁵ I flera av medieämnen är den sociala inriktningen stark. Liksom i Lgy 70 får alltså färdighetsinriktningen och den akademiska inriktningen mest utrymme, men här kompletteras de av den sociala inriktningen.

I Gy 2011 är skillnaden mellan yrkesprogrammen och de högskoleförberedande programmen större. Tydligare diversifiering var också något som togs upp i förarbetena till läroplanen, vilket också innebar en ”starkare contextualisering av innehållet i relation till den specifika yrkesutgången” (Nylund & Rosvall, 2011, s. 92). Det är därför inte så förvånande att färdighetsinriktningen framträder tydligast för yrkesprogrammen. Liksom i Lgy 70 är skrivandet något bredare på de program som traditionellt sett lockat flest flickor. Här ses skrivande också som ett redskap för reflektion och tänkande vilket kan relateras till processinriktningens inre processer. Skrivande på de högskoleförberedande programmen är mer varierat. Syftet är i första hand att förbereda för skrivande på högskolan, men flera inriktningar kan identifieras, särskilt på det humanistiska programmet där skrivandet är mest varierat. I de flesta ämnen är skrivandets ställning svag. De naturvetenskapliga ämnena präglas av färdighetsinriktning och akademiskt skrivande. Av de samhällsvetenskapliga ämnena är det endast i samhällskunskap skrivande verkar ha en roll. Några olika skrivgenrer nämns och ju mer avancerad kursen är desto mer närmar det sig ett akademiskt skrivande. I filosofi nämns inte skrivande alls, vilket kan jämföras med de tidigare läroplanerna där den kritiska inriktningen fick stort utrymme. I engelska dominerar social och genreinriktning, men liksom i samhällskunskap sker en progression mot alltmer högskolelik-

²⁰⁵ Skrivande i *Moderna språk* är bredare; språket ses som socialt och processen tas i beaktande.

nande skrivande. I den mest avancerade kursen finns också inslag av den kritiska inriktningen.

Mönstret för de tre läroplanerna är att färdighetsinriktningen är stark på de linjer/program som är yrkesförberedande, medan den akademiska inriktningen framträder klarast på högskoleförberedande linjer och program. Det kunde man också förvänta sig. Lpf 94 skiljer sig något härvidlag; där är inte uppdelningen riktigt lika utpräglad. Skrivande på de yrkesförberedande programmen innebär något mer än färdighet.²⁰⁶ Orsaken torde vara att det fanns en vilja att få programmen mer likvärdiga. Alla program blev treåriga och skulle ge behörighet till högskolan. I ämnena är den största förändringen mellan läroplanerna att den sociala inriktningen tar sig så tydliga uttryck i Lpf 94, även om språksynen inte riktigt hänger med in i de olika kurserna där färdighetsinriktningen fortfarande dominerar. Den nya språksynen riskerar därmed att mest bli retorisk. Den sociala inriktningen följer sedan med in i Gy 2011. I samtliga läroplaner är färdighetsinriktningen mest påtaglig. Det gäller särskilt i språkämnena (möjligen med undantag av *Engelska*) och de första kurserna i ämnet. I Lgy 70, och i viss mån i Lpf 94, sker sedan en progression mot alltmer akademiskt skrivande. Allra mest uppenbart är emellertid progressionstänkandet i Gy 2011.

Svenska

När Lgy 70 var gällande läroplan var svensk kursen ett-, två-, eller treårig beroende på linje. Ettårssvenskan och tvåårssvenskan hade dock samma kursplan. Kursen var på det hela taget färdighetsinriktad. Eleverna ansågs ha brister som en rejäl dos färdighetsträning skulle kunna avhjälpa. Men också genreinriktningen och den sociala inriktningen gör sig påmind liksom den kritiska, även om den senare inte påbjuds lika starkt som färdighetsinriktningen. Traditionalistiska och progressiva stämmor i kursplanen harmonierar; den traditionalistiska är förstastämman och stämmorna drabbar inte riktigt samman eftersom huvudsyftet med skrivandet är att förbereda för arbetslivet. Den progressiva stämmans funktion är att legitimera färdighetsträningen.

I den längre kursen är den progressiva diskursen förstastämman i de allmänna anvisningarna om ämnet medan den traditionalistiska diskursen är förstastämman när det gäller skrivande. Det beror på att färdighetsinriktningen, och även den akademiska inriktningen, är stark i denna del. Men också kreativitetinriktningen framskymtar ibland. När svenskämnet i två omgångar revideras blir synen på skrivundervisningen mer varierad. De sociala och kreativa inriktningarna samt processinriktningen får mer utrymme. Den större medvetenhet om skrivande som kommer till uttryck kan nog förklaras med att skrivforskningen då tagit ett stort kliv framåt.

²⁰⁶ Det bör påpekas att resonemanget som förs gäller teorin, inte praktiken. I Westmans (2009) undersökning skriver eleverna knappt alls i den byggklass hon studerar.

De två konkurrerande diskurserna som identifierats i Lgy 70 återfinns också i Lpf 94. Men dialogiciteten är inte lika uppenbar. Den progressiva diskursen är förstastämman och den traditionalistiska finns i undertexten och gör ibland implicita invändningar när elevaktiva arbetsformer kommer på tal. Skrivande i Lpf 94 är tämligen brett. Flera inriktningar är företrädda. I *Skola för bildning* hade kommunikativa färdigheter lyfts fram som viktiga på en förändrad arbetsmarknad. Vad gäller skrivande innebär det att en social språksyn kommer i dagen. Den sociala inriktningen får således en del utrymme. Den kreativa inriktningen kan identifieras på sina ställen, men det handlar inte så mycket om att skriva skönlitterärt som att skriva mycket och varierat för att på så vis lära sig skrivandets konst. Också den kritiska inriktningen kan skönjas. Även om den progressiva diskursen är förstastämman får färdighetsinriktningen en hel del utrymme, men det handlar inte om isolerad färdighetsträning. I ämnets olika kurser framträder de flesta av skrivinriktningarna, möjligen med undantag av genre. Det är uppenbart att processskrivning har slagit igenom. I den första kursen är den sociala inriktningen stark men också färdighetsinriktningen. I betygskriterierna är det främst färdighetsaspekter som ska bedömas, särskilt på G-nivån. Det sker alltså en nedglidning till textens lokala nivåer. De två mer avancerade svenskkurserna tar sikte mot akademien, men också processen och färdigheter är i fokus. Det är emellertid inte bara färdigheten att skriva vetenskapligt som kurserna ska leda till; det akademiska skrivandet innehåller också sociala, kritiska och kreativa aspekter. Akademiskt skrivande i Lpf 94 kan därför förknippas lika mycket, eller möjligen mer, med progressivism och rekonstruktivism som med perennialism och essentialism.

Progressionen mellan kurserna är än mer förnimbar i svenskämnet i Gy 2011. I den första kursen är skrivandet mest varierat med inslag av process, genre, social, färdighet och akademisk inriktning. Det är den enda kurs alla elever läser. De mer avancerade kurserna är främst inriktade på färdigheter och akademiskt skrivande. Jämfört med Lpf 94 är det akademiska skrivandet betydligt snävare. Det handlar om att lära sig behärska den vetenskapliga texttypen (i singular).²⁰⁷ Akademiskt skrivande får därmed essentialistiska övertoner i svenskämnet i Gy 2011; dess huvudsakliga syfte är att ge färdigheter som krävs för att lyckas med skrivande i högre studier. Noteras kan att de kreativa och kritiska inriktningarna knappt får något utrymme, även om den senare är en viktig del av *Svenska som andraspråk*. Ämnesplanen är monologisk i så måtto att en andrastämman knappt är förnimbar. Den enda dialogicitetsmarkören är det deontiska hjälpverbet *ska*, vilken snarast tystar eventuella motståndor. Förstastämman är främst traditionalistisk, även om den också på ett par ställen slår ett slag för progressiva inslag.

²⁰⁷ Kanske kan tron på det akademiska skrivandet som en generell kompetens kopplas till Bolognaprocessen. Ett av syftena med reformarbetet var att identifiera de generella kompetenser som skulle göra medborgare i olika länder redo för arbetsmarknaden. Skrivande ansågs vara en sådan generell kompetens.

När Hellberg (2008) undersöker grundskolans svenskämnen från 1962 till 2008 ser han textförändringarna i kursplanerna som en genres förfall. Från och med Lpo 94 består kursplanerna i stor utsträckning av punktlistor. Dialogiciteten tenderar att avta. Samma tendens blir synlig även i kursplanerna för gymnasieskolan. I Lgy 70 tillåts flera stämmor inta scenen. Oftast är det två stämmor som möts men på sina ställen ännu fler. Även om läraren är styrd av kursplanernas myckna stoff ger dialogiciteten möjlighet att reflektera över ämnets roll. I Lpf 94 och Gy 2011 försvinner polyfonin och kursplanerna blir mer monologiska, även om en motstämma ibland framträder i undertexten. Lpf 94 kan leda till viss ambivalens. Å ena sidan har läraren och eleverna möjlighet att välja arbetsformer tämligen fritt. Å andra sidan är det en monologisk stämma som förkunnar vad ämnet är. Gy 2011 har återgått till en tydligare styrning. Läraren styrs, kunde man kanske säga, från två fronter. För det första är det centrala kunskapsinnehållet bestämt på förhand. För det andra styrs läraren av den monologiska myndighetsstämman som inte bjuder in till dialog om ämnets vara. Den lärarroll som skrivs fram är en lärare som blir en foglig tjänsteperson, en utförare, i kommunens eller företagets tjänst. Lärarens autonomi reduceras genom fler centralt sammansatta prov, ökad kunskapskontroll och allt mer vikt vid mätning. Det sker en avprofessionalisering.

Föga förvånande sker en viss progression mellan kurserna i samtliga kursplaner, men allra tydligast är det i Gy 2011. Ett uttalat syfte var att det skulle vara större skillnad mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program. I Lgy 70 märks skillnaden också i synen på elever. Elever på de kortare linjerna förväntades ha problem med språket. Eventuella brister hos elever på de studieförberedande linjerna nämns inte. I Lpf 94 är det svårare att upptäcka en liknande skillnad eftersom alla elever läste både Svenska A och B.²⁰⁸ I och med den senaste reformen sker återigen en explicit differentiering mellan elever på yrkesprogram och högskoleförberedande program. Det innebär att elever på yrkesprogram knappast får möta den akademiska inriktningen.

Översikten ger vid handen att Lpf 94 är en udda fågel vad gäller synen på skrivande. Det är endast där den progressiva diskursen är förstastämma när det gäller skrivande. I Lgy 70 får båda diskurserna rätt stort utrymme, även om den traditionalistiska har övertaget när det gäller skrivande. I Gy 2011 kan de båda diskurserna också skönjas, även om den traditionalistiska överväger. Eftersom det inte finns någon dialog mellan konkurrerande stämmor är det emellertid svårt att urskilja vilken ideologi som ligger till grund för utsagorna. Det är som om ämnesplanen inte erkänner möjliga ideologiska sammandrabbningar mellan stämmor, som ville den inte ta ställning. Värt att notera är att färdighetsinriktningen och den akademiska inriktningen (som i Gy 2011:s tappning dessutom är tydligt färdighetsinriktad) får så stort utrymme i samtliga läroplaner. I vulgärdebatten heter det att den svenska skolan gick i sank i och med

²⁰⁸ Men som Bergman (2007) visar levde det högre och det lägre svenskämnet i praktiken kvar.

60-talets reformer då progressivismen institutionaliserades. Kritiken kom redan tidigt på 70-talet och har senare fortsatt i oförminskad styrka. Men åtminstone vad gäller skrivande får den föreställningen ringa stöd i den här undersökningen. Även om progressivismen helt visst dominerar de allmänna delarna av läroplanerna dominerar en traditionalistisk diskurs synen på skrivande i Lgy 70 och (främst betygskriterierna i) Lpf 94. Om kursplanerna läses som de ska, närmare bestämt hierarkiskt där kursplanerna är på lägre nivå än läroplanerna, är det möjligen oproblematiskt, men förmodligen är det snarast till instruktionen om skrivande läraren vänder sig för att planera skrivundervisningen. I Gy 2011 finns inte samma omedelbara koppling mellan läroplanen och ämnesplanen, vilket torde innebära att det är ännu större risk att det endast är synen som företräds i ämnesplanen som får råda. Om vi utgår från att styrdokumentet faktiskt har en viss styrande funktion är det nog inte i läroplanernas progressivism vi ska leta orsaker till eventuella försämringar av elevers skrivande.²⁰⁹

Skolan och moderniteterna

Undersökningen av läroplaner spänner över närmare ett halvt sekel om tiden för förberedelsearbetet också räknas in. Sverige har under den här tiden gått igenom en snabb och genomgripande utveckling. Eftersom den samhällsliga kontexten sätter sina tydliga spår vid genomdrivandet av utbildningspolitiska reformer torde det vara relevant att uppehålla sig något vid den svenska nationen vid tiden för de tre reformerna (se t.ex. Waldow, 2008). Jag tar hjälp av en del teorier om modernitet och moderniteter för att ge en mer elaborerad bild av synen på skrivande i läroplanerna.

70-tal

Tidigare nämndes att förarbetena till Lgy 70 präglas av ett möjlighetstänkande. Efter andra världskriget hade Sverige gått igenom en ekonomisk blomstringsperiod. Självförtroendet var stort. Med hjälp av den sociala ingenjörskonsten skulle det framtida samhället utformas på yppersta sätt för nationens medborgare. Statens betydelse ökade således. Men de politiska besluten skulle grundas i brett anlagda vetenskapliga utredningar. Det fanns en rationalitetsförtröstan, vilken blir tydlig i de gedigna utredningarna som ligger till grund för Lgy 70. Det finns också en förnufts- och vetenskapstro som kommer till uttryck i tron på kunskapens beständighet och neutralitet. Denna tillit till vetenskapliga framsteg, särskilt naturvetenskapliga, är ett viktigt drag

²⁰⁹ Däremot spelar förmodligen valfrihetsdiskursen i Lpf 94 viss roll. Eftersom arbetsformer och ämnesstoff i så stor utsträckning lämnades till lärarna och eleverna är det mycket möjligt att somligt av skrivandets hantverk glömdes bort.

för moderniteten i västerlandet. I frånvaron av Gud skulle förnuftet vara rättesnöre. Det fanns en motsägelse, eller apori, mellan tron på individens frihet och tron på ett slags moralisk lag som skulle få människorna att handla rätt. Bauman (2001, s. 15) skriver att modernitetens kanske mest karakteristiska drag är att den tonade ner aporin, det vill säga paradoxen att individen skulle kunna vara fri att handla men samtidigt drivas av en moralisk lag, som ”en konflikt som ännu inte lösts men som i princip var möjlig att lösa”. Det svenska sättet att lösa motsättningen var att ersätta den moraliska lagen med en stark stat som skulle ha visst inflytande över individerna; individualismen var således i någon mening beskuren.

Asplund (1987) beskriver det moderna samhället som abstrakt med abstrakta individer. Människan är enskild eller avskild från naturen och kollektivet. Tidigare har hon varit en del av något annat, beroende av andra. I det moderna samhället finns tvärtom outsinliga möjligheter att handla. Man kan tala om det modernas ”möjlighetsöverskott” och snarare än ”traditionernas tvång” befinner sig människan i ett ”selektionens tvång” (Isenberg, 2001, s. 159, efter Luhmann). Den här synen på människan når också de samhälleliga institutionerna. De visar emellertid ”en märklig resistens”, inte minst skolan (Liedman, 1999, s. 51). Av det skälet sker en viss fördröjning. Till skolan når idéerna om individualism kanske främst förmedlade genom Dewey. Småningom letar de sig in i läroplanerna. I Lgy 70 ska skolan bidra till individens själsliga växt. Men det finns en spänning mellan personlig växt och kraven på anpassning till avnämarnas önskemål. Det blir ett slags ”administrativ progressivism” (se Englund, 2005). Det innebär att den individuella friheten, möjlighetsöverskottet, begränsas för att anpassas till samhälle, arbetsmarknad och en oviss framtid. Den apori Bauman beskriver tonas alltså inte ner i Lgy 70.

Som inte minst de båda världskrigen skulle visa var det svårt att sja om hur framtiden skulle te sig. Ett av de begrepp Makropoulos (2012, s. 11) använder om den moderna tiden är *kris*. Krissituationen består i att det är omöjligt att förutsäga framtida möjligheter på grundval av den nuvarande tiden. Ett samhälle kan betraktas som modernt när det inte längre förutbestäms av tradition eller en förutsebar framtid. Ett annat viktigt begrepp är därför *kontingens* – att allt kan vara på ett annat sätt. Kontingensen är å ena sidan slumpmässig och oberäknelig och å andra sidan manipulerbar; men uppfattningen om verkligheten skulle alltid kunna vara på ett annat sätt (12). Förtröstan på vetenskapen och tilliten till en stark stat kan ses som sätt att söka tämja världen så att inte slumpen ska kunna råda. I Lgy 70 heter det att framtiden är oviss och att förändringstakten är hög. Den accelererande tiden och den ovissa framtiden försökte man tygla genom att undersöka vad olika typer av avnämare förväntade sig av eleverna. Och vad de efterfrågade var mer allmänna kunskaper, vilket ledde till undervisningsformer där eleven skulle vara i centrum.

Eleven skulle hamna ännu mer i centrum vid nästa läroplansreform. I det postmoderna samhället har individualiseringen gått ännu längre. Skolan skulle decentraliseras för att besluten skulle hamna närmare utförarna. Elevens och lärarens valfrihet blev central. Av det skälet var kurs- och ämnesplanerna fria från utsagor om arbetsformer. I stället styrdes läraren osynligt med hjälp av ett mål- och resultatssystem som skulle kunna utvärderas. Skolornas kvalitetsarbete tog fart under den här perioden. Ur ett foucauldianskt maktperspektiv kunde man se det som att skolan disciplinerade sig själv (Foucault, 2007). Övergången till mål- och resultatstyrning var del av en större global samhällelig förändring. Nyliberala idéer om marknadsanpassning av ekonomi och offentlig sektor hade sedan länge låtit sig höras och flera institutioner började hämta styrsystem från näringslivet (*new public management*). I Sverige hade den ekonomiska politiken under de senaste decennierna gått ut på att hålla landet över vattenytan, men i början av 90-talet hade den ekonomiska kris som uppträtt i efterdningarna av oljekrisen under 70-talet nått också Sverige.

Vid legitimeringen av läroplansreformen målades, som tidigare nämnts, framtiden emellertid inte endast i mörka färger. Sverige var del av en internationell debatt. I förarbetena hänvisas till en internationell diskurs där jämförelser länder emellan sågs som ett omistligt sätt att öka kvaliteten på utbildningen. Resultaten behövde därför vara mätbara. Att den färdighetsinriktade skrivinriktningen får så stort utrymme, även om retoriken om skrivande säger något annat, kan möjligen ses som resultat av den internationella diskursen med mätning och utvärdering i fokus. Det kan också ses som resultat av en förfalldiskurs som gick ut på att den progressivt inriktade skolan hade misslyckats. Därför behövde basfärdigheterna stärkas.

Retoriken kring skrivande i Lpf 94 sa något annat, nämligen att den sociala inriktningen skulle få mest utrymme. Svenska betraktades som ett kommunikationsämne, kanske som en reaktion på globala idéer om kommunikativ språkundervisning. Men man kan nog också anlägga ett vidare perspektiv. I det posttraditionella samhället, eller den radikala moderniteten, enligt Giddens' (1991, 1996) beskrivning, kan man inte längre ta traditioner för givna. Relationer och identiteter behöver i allt större utsträckning framförhandlas. Det innebär att det sociala livet kräver högt utvecklade dialogiska förmågor, en följd av expansionen och transformationen av servicesektorn (Fairclough, 2010, s. 98). Giddens (1996, s. 81) skiljer mellan åtaganden med ansikte (*facework commitments*) och ansiktslösa åtaganden (*faceless commitments*). De förra avser sociala relationer i sam närvaro, medan de senare har att göra med tillit till abstrakta system. Lekmän som ställs ansikte mot ansikte med experter av olika slag (*facework commitments*) påminns om att det bakom de abstrakta systemen finns människor av kött och blod. Eftersom relationen bygger på tillit blir expertens uppträdande av stor vikt (85f). Det är kanske så vi ska förstå yttrandena om social kompetens i läroplanen. Som jag tidigare diskuterat finns en intertextuell förbindelse mellan *Skola för bildning* och läroplanen. Men det har skett en förskjutning från den sociokulturella synen i betänkandet till den krasst instrumentella i läroplanen. Det är rimligt att

anta att den kommunikativa språksynen med dess sociala skrivinriktning som får stort utrymme i flera ämnesbeskrivningar kan ses som en konsekvens av den samhällseliga förändringen. Så vill i alla fall Fairclough (2010, s. 98) förklara att kommunikationsfärdigheter kommit i fokus i skolans språkundervisning. Inte minst globaliseringen spelar roll. Den innebär en uttjänning eller en ”intensifiering av världsomspännande sociala relationer” (Giddens, 1996, s. 66). I en globaliserad värld är därför kommunikativa förmågor värdefulla.

Den ovan nämnda tilliten blir viktig i en situation där naturen församhälleligas i så måtto att vårt livsmönster påverkar naturens krafter. I ett förmodernt samhälle fick man sätta sin tillit till Gud eller försynens skickelse. Nu är det snarare experter av olika slag vi tvingas lita på. Jag har tidigare refererat till Beck (2000) som kallar det för ett risksamhälle där faran ständigt lurar. I ett sådant samhälle blir vetenskapen den ställföreträdande religionen och vetenskapsmannen dess överstepräst, på vilken vi tvingas förtrosta. Vetenskapen blir helt enkelt allt viktigare. Det torde inte vara någon tillfällighet att den akademiska inriktningen är påtaglig också i Lpf 94, särskilt i de studieförberedande programmen och i de mest avancerade kurserna. Akademiska förmågor, avancerat skrivande och kritiskt tänkande var också vad som enligt riksdagens revisorer saknades hos många nybakade studenter, något man ville råda bot på med de nya kursplanerna (SOU 1992:94, 1992, s. 300).

10-tal

Gy 2011 kan ses som en återgång till ett tidigare ideal. Den starka statliga styrningen som inneburit tydligare kunskapskrav och centralt innehåll i de olika ämnena, måste ses i ljuset av influensen av de olika globala aktörer som numera påverkar den svenska skolpolitiska diskursen, även om styrningen, som tidigare diskuterats, sker i det fördolda. Diskursivt har kristänkandet påverkat läroplanens utformning, dels den europeiska krisen, dels den svenska skolkrisen.

Att nya internationella aktörer har stor inverkan på läroplansarbetet kan vara en orsak till att Gy 2011 innefattar till synes paradoxala drag. Den har postmodernt nyliberala inslag, till exempel anställningsbarhet och marknadsanpassning. Men det finns också neokonservativt traditionalistiska ingredienser, såsom stark detaljstyrning med fokus på färdigheter och på förhand fastställd kunskap. Rörelsen mellan postmoderna och moderna ideal bör dock inte betraktas som motsägelsefull utan kan ses som del av den tilltagande marknadiseringen.

Pendlingen mellan moderna och postmoderna idéer som beskrivs ovan kan betraktas som ett tecken i tiden. Vermeulen och van den Akker (2010) vill kalla den tid vi befinner oss i för metamodernitet, en oscillation mellan det moderna och det postmoderna. Metamoderniteten är både och men också varken eller (*both-neither*). Den pendlar mellan ytterligheterna men också bortom dem. Pendeln går emellertid aldrig ända ut i endera av ytterligheterna utan hinner svänga tillbaka innan den når ända fram. Det verkar finnas en trötthet på postmoderniteten och de idéer som följt, såsom

nyliberal avregleringsiver och styrsystem hämtade från *new public management*. Det innebär emellertid inte en fullständig återgång till en svunnen tid utan en konservatism som är beroende av marknaden. Det är nog så man kan förstå oscillationen mellan den borgerliga regeringens vurmande för kunskapsskola å den ena sidan och en konkurrensutsatt skola med fritt skolval och vinster å den andra. Den senaste läroplansreformen kan ses som en metamodern vändning.

Globaliseringen och EU-medlemskapet har inneburit att Sverige från mitten av 00-talet i mycket högre grad än i början av 90-talet (tiden för den förra läroplansreformen) är en del av den europeiska gemenskapen. Standardiseringen som Bologna-processen innebär kan ses som en form av krishantering. Den framtida europeiska medborgaren ska ha beredskap att hantera de utmaningar det nya milleniet ställer. Genom att konstruera ett Europa av kunskap tror man sig kunna möta den internationella konkurrensen och hantera krisen (Fejes, 2008). Kontingensen är således ännu tydligare vid tiden för Gy 2011. I en globaliserad värld ter sig framtiden som ännu mer ovisst. Vi lever i en kontingenskultur med ständig kris och kriseliminering. Europeiseringen gäller inte enbart den högre utbildningen utan påverkar också lägre stadier. Av den anledningen måste man förhålla sig till Bologna-processen, OECD och EU i läroplanerna. Det kan illustreras med gymnasieutredningens kunskapsdiskussion där man i stället för att utgå från ett eget epistemologiskt resonemang hämtar redan framprocessade idéer om kunskapens natur från OECD. Ett annat exempel är genomslagskraften för EU:s nyckelkompetenser som ska syfta till att få eleverna att bli attraktiva och anställningsbara på en internationell arbetsmarknad. Ett tredje är vikten som, liksom i Bologna-deklarationen, läggs vid generella kompetenser. Men intertextualiteten är inte manifest på så vis att globala idéer tar sig in så att säga oanfrätta. I rekontextualiseringen anpassas idéerna till den lokala kontexten. Man kunde därför tala om ett slags glocalisering (se Wodak & Fairclough, 2010). I Sverige var läroplansgruppen tydligt påverkad av den förfalls- och restaureringsdiskurs som gör gällande att den svenska skolan sedan lång tid tillbaka befunnit sig i en djup kris.²¹⁰ Krisretoriken går igen i flera länder men i Sverige får den sin lokala prägel med egen historia och speciella artikuleringar. För politiker blir det viktigt att sätta sitt avtryck, att visa handlingskraft och regeringsduglighet. Så kan reformviljan under det senaste decenniet förklaras.

*

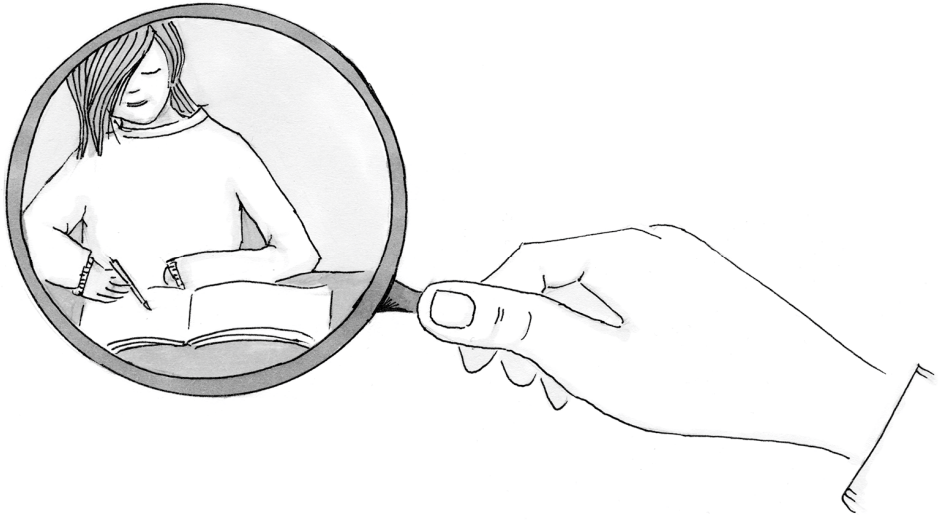
Ett av syftena med det här kapitlet har varit att visa att läroplanens innehåll måste förstås i relation till inhemska och internationella diskurser om utbildning vilka i sin

²¹⁰ De internationella mätningarna där de svenska elevernas resultat de senaste åren sjunkit bär syn för saken. Det innebär att de politiska lägren numera är överens om krisen men oense om när den startade.

tur påverkar och påverkas av den samhälleliga kontexten. Under det halvsekel som kapitlet spänner över har Sverige blivit alltmer europeiserat och globaliserat. Redan inför Lgy 70 fanns yttringar om en föränderlig framtid. Kontingensen har sedan tilltagit. Först sågs framtiden som en möjlighet, för att därefter förknippas med risk och till slut med kris.

Under den här tiden har skrivforskningen tagit fart ordentligt. Kognitiv skrivforskning, processkrivning och genrepedagogik har sett dagens ljus. Men trots de samhälleliga förändringar som skett under perioden och trots nyförvärvad insikt i skrivandets mysterium dröjer sig ändå en form av traditionalism kvar i läroplanerna. Färdighetsinriktningen och den akademiska inriktningen har dominerat synen på skrivande under undersökningsperioden.

DEL IV



SLUTDISKUSSION

Elevers och studenters skrivande har under hela undersökningsperioden setts som ett problem. Analysen av mediedebatter har med all önskvärd tydlighet visat att olika typer av förfalldiskurser varit i svang åtminstone sedan tidigt på 70-talet. Även under 90-talet, en annan tidsperiod jag studerat, uppstår de med jämna mellanrum och 2013 års debatt illustrerar att de alltså återvänder. Tidigare har jag liknat en skrivkris vid en vulkan. Den är i perioder vilande men får gång efter annan nya utbrott. Man kunde tala om ett kroniskt kristillstånd som ständigt finns där i bakgrunden. Vad som leder till nya utbrott är en kombination av diskursiva händelser och samhällseliga skeenden. Nya reformer är exempel på diskursiva händelser som sätter fart på krisretoriken medan känslan av vanmakt, av att vara utbytbar, är en del av något större, av en kontingenskultur där allt – eller inget – kan hända över våra huvuden.

Även i läroplanerna har skrivande framställts som ett problem. I förarbetena till Gy 2011 och Lpf 94 har problemet formulerats explicit, men även i avnämningundersökningen inför Lgy 65 och 70 ansågs det finnas bekymmer med elevers skrivande. Även om skrivförmågan ansågs vara hygglig rapporterades om stora brister i självständighet vid författande av uppsatser. I kursplanen för de kortare svenskkurserna i Lgy 70 finns en förväntan om att eleverna ska ha språkliga brister. I de båda materialen – mediedebatter och läroplaner – återkommer egentligen samma syn. Skrivande är ett problem. I mediedebatterna konstateras det och tas för givet att det är ett problem och i regel försöker man hitta någon att skylla på. I läroplanerna är det ett problem som ska åtgärdas. Vid de tillfällen artikelförfattare ger förslag på lösning är det allt som oftast basfärdighetsträning de faller tillbaka på. I analysen av läroplanerna har vi sett att det just är färdighetsträning som, tillsammans med akademisk inriktning, får mest utrymme sett över hela undersökningsperioden.

Konfliktlösning

Undersökningen illustrerar att diskursiva praktiker är konstituerande, men också att de står i ett dialektiskt förhållande till sociala strukturer. I analysen av de olika läroplanerna konstaterades att motstridiga stämmor tilläts förekomma i Lgy 70, medan de endast finns i undertexten i Lpf 94 och egentligen inte syns alls i Gy 2011. Låt oss

ställa den insikten mot Simmels teori om sociala konflikter.²¹¹ Resonemanget är medvetet renodlat utifrån tidigare resonemang i avhandlingen, men det sätter ändå fingret på hur olika diskursiva krafter kan tillåtas styra samhällsutvecklingen. För Simmel kan konflikter förstås som motsatsen till det vi kanske tänker oss, nämligen att konflikter söndrar. Konflikter kan för honom i stället öka förståelsen mellan två trätande parter. Frånvaron av meningsskiljaktigheter och motsättningar är för honom sociala sjukdomstecken. De kan innebära att samhället är i ett upplösningstillstånd. Att konflikter tillåts förekomma kan i stället vara tecken på att samhället hänger ihop. Överfört till läroplansreformerna kunde man i så fall se sextioalet som välmående eftersom konflikter mellan ideologier tillåts synas i läroplanerna, vilket också stämmer överens med rekordåren och framtidstron. Hellberg (2012, s. 398) för ett liknande resonemang om 60-talets kursplaner i svenska för grundskolan: "Sweden was in a period of sustained economic growth and great self-confidence and could thus take the risk of admitting conflicting voices in official documents". För Simmel kan en konflikt "öka förståelsen mellan två parter snarare än att minska den" (Asplund, 1970, s. 53). Framtiden sågs i 60-talets Sverige som en möjlighet. På 90-talet finns ett konfliktmedvetande, men konflikterna framträder mer implicit, i undertexten i läroplanen. Det fanns ett tilltagande risktänkande i synen på framtiden. Samhället hade sina problem med ekonomisk kris vilken ledde till hög arbetslöshet. Men samtidigt var synen på framtiden ljus efter Berlinmurens fall och Sovjetunionens upplösning. På 2010-talet syns inga konflikter i läroplanen – de sopas under mattan. Det är också en tid av utanförskap och social otrygghet. Framtiden målades i förarbetena till läroplanen i mörka färger. Sverige blev del av ett globalt kristänkande som satte sina spår i läroplanen.

Akademiska

Ett exempel på hur ämnesplanerna för svenskämnet i Gy 2011 undviker konflikt är när punkten som handlar om "den vetenskapliga texttypen" i det centrala innehållet för *Svenska 3* förklaras i kommentarmaterialet. Där konstateras krasst att det finns många olika typer av vetenskapliga texter och att utsagan syftar på "centrala drag som är gemensamma för och typiska för olika former av texter av vetenskaplig karaktär". Här skulle ett mer dialogiskt resonemang, exempelvis genom en motstämma som hävdade att akademiska texter är disciplinspecifika, kunna tvinga förstastämman att tydliggöra synen på akademiskt skrivande. Utsagan kan i stället tolkas som exempel på hur myten om tillfällighet (Rose, 1985) också återfinns på policynivå. Den innefattar

²¹¹ Här följer jag Asplunds (1970, s. 52-56) tolkning av Simmel. Asplund menar sig läsa Simmel fritt och går kanske ännu längre än denne i sitt resonemang.

föreställningen att skrivande är en generisk färdighet som man kan tillgodogöra sig en gång för alla. Den akademiska inriktningen behövs, men det är bekymmersamt om akademiskt skrivande övergår i ren färdighetsinriktning – risken finns att det akademiska skrivandet reduceras till att följa konstruerade regler för hur vetenskapliga texter ska struktureras.²¹² I en analys av litteraturens roll i svenskämnet i Lgr 2011 kommer Lundström, Manderstedt och Palo (2011) fram till att mätbarhet verkar vara en viktig aspekt i kursplanen då litteraturens formella aspekter – kunskap *om* litteratur snarare än kunskap *genom* litteratur – betonas starkare. Möjligen är mätbarhet en ledstjärna också när det gäller skrivande i Gy 2011. Det kunde i så fall vara en anledning till att den akademiska inriktningen blir till färdighet. En annan anledning är naturligtvis en föreställning om att bättre uppfylla avnämarnas förväntningar. Så här skriver Sofia Ask (2007, s. 170) i *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*:

Akademiskt skrivande som kunskapsproduktion kan knappast tränas på gymnasieskolan. Däremot kan förberedelser som träning i skrivande i form av korrekt, offentligt språk med god textbindning och fungerande disposition vara fruktbart. Övning i att vara saklig och att använda egna ord i förhållande till en källa är också viktigt, likaså att lägga en god grund för ett kritiskt-analytiskt medvetande.

I Asks version av akademisk inriktning finns således drag av färdighetsinriktning, eller ”regelkunskap” som hon kallar det, men det räcker inte. Det finns också inslag av kritisk inriktning, något som saknas i ämnesplanen från 2011. Ett kritiskt förhållningssätt borde vara en viktig del av en akademisk kompetens. Det var betydligt mer uttalat i Lpf 94 men är också ett viktigt inslag i *Svenska som andraspråk* i Gy 2011. Det är snarast den kritiska medvetenheten och diskursmedvetande som studenter behöver skolas in i. Men i skrivkrisgenren är det fenomen på den lokala nivån, till exempel stavning, som ges som exempel på studenternas brister, något som sedan tas upp på politisk nivå och formar inriktningen på kursplanerna. Detta illustrerar dialektiken mellan mediedebatter och läro- och kursplaner.

Myten om tillfällighet följer också med i synen på skrivande i högskolan. Flera debattörer ser det som ungdomsskolans problem att deras studenter har svårt att klara skrivande i högre studier. Den antas ha misslyckats med att få eleverna flygfärdiga. I USA har man försökt lösa det med stödkurser, *Writing Across the Curriculum*, där filosofin varit att bara man råder bot på de blivande studenternas språkliga brister kan

²¹² Reglerna blir mer och mer avancerade. Som exempel kan nämnas att den sjätte utgåvan av APA-manualen (*Publication manual of the American psychological association*, 2010), ett av de vanligaste vetenskapliga referenssystemen, är mer än 250 sidor lång. Dess första utgåva från 1929 var lite drygt sex sidor lång (Bazerman, 1988, s. 261). Bazerman menar att de senaste utgåvornas detaljmyller ger intrycket att skrivande först och främst handlar om att tillämpa etablerade regler (259).

verksamheten fortgå enligt känt manér. Kurserna har ofta haft dålig status bland lärare och befunnit sig någonstans i akademins utmarker (Russell, 1990). Vid flera svenska universitet kan man numera läsa disciplinövergripande kurser i akademiskt skrivande, till exempel MOOC-kurser. Med tanke på att disciplinerna rör på sig och att samverkan mellan olika discipliner verkar vara en del av framtiden är nog initiativen goda, men det är fara värt att det skapas en förenklad bild av vad det är att skriva vetenskapliga texter, att det är en generisk färdighet som det bara är att lära sig. Charles Bazerman (1981) analyserar vetenskapliga artiklar i tre olika discipliner. Han studerar den lexikala nivån, hur artikelförfattarna refererar till tidigare forskning, hur de vänder sig till adressaten och hur deras författarröst framträder. Föga förvånande upptäcker han stora skillnader mellan de olika disciplinerna. Det är i linje med Lyotards (1984) uppfattning att vetenskap består av olika språkspel som genererar särskilda former av narrativ. Exempelvis kan forskaren i fysik lita på att läsaren godtar det sagda i mycket högre grad än forskaren i litteraturvetenskap som, då det handlar om en estetisk upplevelse, måste lägga mer kraft på att få sin läsare att acceptera den tolkning som görs. Bazerman (1988, s. 320) framhåller också genrens föränderlighet:

As teachers, if we provide our students with only the formal trappings of the genres they need to work in, we offer them nothing more than unreflecting slavery to current practice and no means to ride the change that inevitably will come in the forty to fifty years they will practice their professions.

I stället bör vi, fortsätter Bazerman, låta våra studenter förstå varför genrerna ser ut som de gör och hur de verkar retoriskt. Liknande önskemål ger Ask (2007, s. 170) uttryck för och nämner också ”genreförväntningar, strukturfrågor, den vetenskapliga prosans särart och allmänna skriftspråkskonventioners betydelse för kommunikationen med läsaren”. Det akademiska skrivandet kan med ett sådant synsätt aldrig läras en gång för alla. Skrivande och reflektion över skrivande behöver utgöra en del av innehållet i alla kurser, från studenternas allra första stapplande steg in i en diskursgemenskap till de mer avancerade kurserna i forskarutbildningen. I sin avhandling om studenter skrivande skriver Mona Blåsjo (2004, s. 298) att det krävs baskunskaper i ett ämne innan man kan ”kritiskt granska det och resonera självständigt”. I en senare undersökning låter hon etablerade forskare i en högskolepedagogisk kurs skriva i nya ämnen och kan konstatera att inte heller de skriver speciellt självständigt eller kritiskt (Blåsjo, 2009). Den logiska följden för Blåsjo är att vi måste sänka kraven på skolelever och nybörjarstudenter vad gäller syntes och kritisk hållning. De behöver alltså tid att initieras i diskursgemenskapen. Liknande tankar framför Lea och Street (1998). Lärande i högre utbildning innebär nya sätt att förstå, tolka och organisera kunskap. I deras sätt att se på skrivande och läsning (*academic literacies approach*) tar man hänsyn till olika literacypraktikers kulturella och kontextuella komponenter. Också för Lea och Street krävs således rejält arbete för att akademiskan ska bli en del av studenternas skrivrepertoar. En slutsats kan dras: eftersom akademiskt skrivande är disciplinspeci-

fikt och förändras över tid måste det främst vara högskolans ansvar att utveckla och förädla studenternas akademiska skrivande.

Gymnasister blir studenter

Under 70-talet klagades det företrädesvis på gymnasisters bristfälliga skrivande. Den sammanhållna gymnasieskolan innebar att lärare ställdes ansikte mot ansikte med elever de aldrig tidigare stött på. Från och med Lgy 70 samlades gymnasiet, fackskolan och yrkesskolan under samma organisatoriska tak. Man kan föreställa sig följande scenario: Lärare som lagt många års universitetsstudier på att erhålla den åtråvärda titeln adjunkt, eller kanske till och med lektor, och som vant sig vid att undervisa välvilliga elever som, av inre eller yttre motivation, gör det de blir tillsagda förlorar i en handvändning all den auktoritet de i kraft av sitt ämbete haft. Nu ska de behöva konfrontera en elevtyp, eller, kanske snarare, en *klass* de tidigare inte behövt ha att göra med. Det är nämligen i stor utsträckning arbetarklassens söner och döttrar som väljer de tvååriga yrkeslinjerna (se t.ex. A. Persson, 1983; Sandell, 2007). Till detta kan läggas en betydande ökning av elevantalet i gymnasieskolan. År 1961 var antalet elever i gymnasial utbildning ungefär 75 000.²¹³ Tio år senare, då gymnasieskolan var sammanhållen, var antalet gymnasieungdomar cirka 170 000, varav cirka 25 000 på yrkesförberedande linjer (SCB, 1973).

Inte nog med det. Under 60-talet hade populärkulturen och ungdomsrörelserna på allvar letat sig in i det svenska samhället. Med subkulturerna följer nya moden, nya sätt att förhålla sig till varandra och ny jargong. På ett övergripande plan tar det moderna samhället några steg mot ett senmodernt eller postmodernt tillstånd som bland annat för med sig en uppluckrad syn på tradition och auktoritet. De nya eleverna imponeras inte nödvändigtvis av titlar eller bildning. Du-reformen slog igenom under 60-talet. Auktoritet blir något man måste förtjäna. Minns den fasa, förskräckelse och förvirring med vilken akademiledamot Inge Jonsson i kapitlet ”En förlorad värld” skildrar situationen i en yrkesklass han besöker. Han vet varken ut eller in.

I en sådan situation som ovan beskrivits är det kanske inte så förvånande att vissa lärare intar en värdekonservativ hållning och längtar tillbaka till en tid då bänkraderna var snörräta och de blev tilltalade med titel. Till viss del kan 70-talets skrivkriser förstås som en reaktion mot den breddade gymnasieskolan.

Situationen minner en del om oron över den breddade rekryteringen till högskolan i vår samtid. Brian Paltridge (2002, s. 24) som verkar i en australiensisk kontext skriver att ”[w]e no longer have a fixed, homogeneous student body with the same social, educational, cultural, and linguistic backgrounds – or with the same educational

²¹³ Det bör tillfogas att det också var ett ganska stort antal, drygt 60 000, som befann sig i olika typer av yrkesförberedande utbildningar.

wants, and needs”. Det har skett en stor ökning av antalet studenter i västvärlden från 50-talet och framåt. Beskrivningen ovan är giltig också för Sverige. Berit Askling (2012a) redogör för två vågor av förändring som svept fram i det svenska högskolesystemet under efterkrigstiden. Den första vågen under 60-talet innebar olika strukturella ansatser att ta emot en ökad mängd studenter. Studentantalet som 1960 var 37 000 ökade under hela 60-talet och var 1970 uppe i 125 000. Den sammanhållna gymnasieskolan i kombination med universitetens kvällskurser och ökad korrespondensutbildning innebar sedan att ännu fler kvalificerade sig för högre utbildning. Eftersom vissa delar av den högre utbildningen var spärrad sökte sig många till de humanistiska och samhällsvetenskapliga fakulteterna. Expansionen ansågs ha socioekonomisk betydelse för ”utvecklandet av det svenska välfärdsprogrammet” (Askling, 2012a, s. 13). Inte minst ansågs det viktigt att ta vara på den så kallade begåvningsreserven, det vill säga de elever, ofta från lägre samhällsklasser, som skulle kunna bli högpresterande om de bara fick chansen. Idéerna kan kopplas till humankapitalteorier (se kapitlet om Lgy 70). Den andra vågen inleddes under 80- och 90-talen och innebar olika modeller att leda och administrera de ökade kostnader den första vågens ökning av studenter fört med sig (13). Men den vågen bars, till skillnad från den tidigare, snarare fram av ”internationellt förankrade marknadsekonomiska argument” som betonade överlevnad på en globaliserad kunskapsmarknad (14). Studenttillströmningen fortsatte under 90-talet. Mellan 1990 och 2003 ökade antalet studenter från 173 000 till 340 000. Därefter sjönk antalet något för att sedan öka i spåren av den ekonomiska krisen. Toppen nåddes 2010 då antalet studerande var 365 000. Sedan har universitet och högskolor fått anpassa sig till minskade anslag. Studentantalet har därför minskat något och var hösten 2015 nere på 343 300 registrerade studenter (Universitetskanslerämbetet, 2016, s. 31f). Trots de allra senaste årens minskning kan det konstateras att studentantalet är fortsatt högt och att Sverige följt den internationella trenden där högskolestudier gått från att vara elitutbildning till att bli massutbildning.

Vi kan återigen tänka oss ett scenario, den här gången besvikelsen hos en forskarutbildad lärare som stretat i årtal för att äntligen nå en åtråvärd lektorstjänst och tänkt sig möta vetgiriga, kunskapstörstande, högpresterande studenter. Det kan den nytillträdde lektorn nog också göra, men med ökningen följer att en del av dem som tas in varken är tillräckligt förberedda för högre studier eller speciellt ambitiösa. Liksom gymnasieadjunkten på 70-talet tvingades konfrontera en ny elevtyp måste nu lektorn ha med en ny sorts studentgrupp att göra. Med massutbildningen följer att studenter i allt större utsträckning hämtas ur samhällets breda lager. Resultatet är nya studentgrupper med helt annan studiebakgrund än de lärare som ska undervisa dem. Det bör emellertid påpekas att vi inte vet vilka studenter det är som inte är tillräckligt förberedda eller motiverade. De tillhör inte nödvändigtvis de nya grupperna, men ökningen innebär i alla fall en mer heterogen studentpopulation.

I debatten om skrivbrister höjs ofta röster om att problemen nu blivit så stora att vi inte bara ser dem i ungdomsskolan utan också i högskolan. Men alltför sällan tas studentexplosionen sedan 60-talet upp. Antalet studenter har i det närmaste tiodubblats

sedan dess. Nog vore det väl märkligt om en viss andel av studenterna *inte* skulle ha brister? Den uppfattning som Rose (1985, s. 355, kursiv i original) företräder, att ”there will probably *always* be a significant percentage of students who do not meet some standard”, verkar betydligt mer rimlig. Frågan behöver kanske inte vara om man ska satsa på excellens eller access utan hur de nya grupperna ska kunna få tillgång till framgång, som Ask (2005) beskriver det. Det duger inte att avfärda dem som okunniga och lata.

Den nya klassens minskade makt

I flera kapitel har jag gett exempel på den högre utbildningens historiska utveckling i Sverige. Den kan sättas in i ett större sammanhang. Barbara och John Ehrenreich (1979) använder begreppet PMC – *the professional-managerial class* – om den nya klass som framträder under främst 1900-talet. Det är ett försök att ringa in den del av medelklassen som skiljer sig från den gamla medelklassens småföretagare såväl som från den traditionella arbetarklassen och rika företagsägare. Begreppet som myntades 1977 var också ett försök att förklara medelklassrötterna hos den nya vänstern på 60-talet och spänningen som rådde mellan den och den gamla arbetarklassen på 70-talet (Ehrenreich & Ehrenreich, 2013).

Den industriella revolutionen hade till en början knappast skapat behov för en utbildad professionell klass. Vid slutet av 1800-talet när kapitalistiska företag växte skapades nya behov av till exempel teknologi och förvaltning. Men koncentrationen och centraliseringen av kapital gjorde det också möjligt för företagsledare att anställa experter som ansvariga för att planera och rationalisera produktionsprocessen. I inledningen av 1900-talet hade dessutom den amerikanska kapitalismen blivit beroende av en nationell varumarknad med massproduktion av varor, till exempel kläder, som tidigare tillverkades i hemmet. Dessa förändringar skapade ett behov av utbildade ledare och ingenjörer vilket i sin tur innebar ett större behov av lärare som kunde utbilda dem men också exempelvis advokater, socialarbetare, läkare och journalister. Det är den här nya medelklassen Ehrenreich och Ehrenreich kallar PMC. Den nya klassen växte snabbt och organiserades, ivrigt påhejad av den kapitalistiska klassen, i professioner som krävde specialiserad kunskap.

Thomas Brante (2014, 61f) beskriver en liknande utveckling av framväxten av professionella i Sverige. Industrialiseringen av Sverige skedde sent men snabbt. I slutet av 1800-talet blev tillämpad vetenskap, forskning och ingenjörskunnande viktigt och flera stora industrier skapades. Initiativtagarna hade i första hand teknisk kompetens. En annan ingrediens i industrialiseringen var det kommersiella kunnandet. Investering av finanskapital i bolagen gjorde dem till storskaliga och vinstdrivande enheter. Expansionen krävde kompetens både på lednings- och mellannivå. Den tekniska utbildningen sköttes alltmer i offentlig regi, på läroverk och i den högre utbildningen med vetenskapliga och professionella ideal. Ingenjörernas ledande positioner i företag ersattes mot mitten av 1900-talet av ekonomer och ”annan expertis i kommersiell

kunskap” (66). Industrialiseringens genombrott skapade många olika typer av professionella yrken. Det gjorde också den svenska välfärdsstatens uppkomst i början av 30-talet. Välfärdsstaten för med sig en utvidgning av sociala rättigheter, något som innebär en expansion av människobehandlande professioner inom främst social omsorg och hälsa (68). Brante (2014, s. 69, kursiv i original) skriver att dessa professionstyper utgör ”normalitetens bevakare” då deras specialistkompetens bland annat består i att utpeka missförhållanden. Typiska professioner i välfärdsstaten är ”universitetslektorn, läkaren och den sociala administratören/byråkraten, tillsammans med stora assisterande nya professionella grupper av skollärare, sjuksköterskor, undersköterskor, socialarbetare samt administrativa handläggare av olika slag” (Brante, 2014, s. 70). Hierarkierna bland de professionella är ganska slutna med ”högstatusprofessionerna i toppen och andra assisterande och verkställande yrken som bas” (70).

Vid mitten av det förra seklet ökade antalet arbeten för PMC-klassen, i Sverige i takt med att skolväsendet reformerades, den högre utbildningen blev massutbildning, den administrativa förvaltningen utökades och att medieutbudet nådde allt fler. Den allt större skaran av välutbildade professionella hade viss autonomi och flera av arbetena befann sig på behörigt avstånd från näringslivets påverkan.

Det skulle förändras. I skarven mellan 70- och 80-tal började flera länder anamma en nyliberal ideologi som kom att påverka synen på samhällets struktur. Nyliberalism är först och främst en ekonomisk-politisk teori som går ut på att främja privat ägande, fria marknader och fri handel. Statens roll är att underlätta för entreprenörer så att marknader kan skapas där de ännu inte finns. När marknaderna sedan skapats måste statens ingrepp hållas på en miniminivå eftersom marknaden anses veta bäst (Harvey, 2005, s. 2). Skillnaden var påtaglig i förhållande till 70-talet då flera västerländska länder styrdes med en form av inbäddad liberalism där staten kunde göra ingrepp i ekonomin för att komma till rätta med till exempel arbetslöshet. Det kan ses som en nyliberal vändning. I Sverige dröjde det något innan nyliberalismen slog igenom och den gjorde det inte lika kraftigt som i flera andra länder (115). Socialdemokraterna hade genomfört en del avregleringar under 80-talet men efter att den borgerliga regeringen som tillträdde 1991 fått till stånd en stor mängd privatiseringar och ytterligare marknadsanpassning fanns det ingen väg tillbaka. Den socialdemokratiska regering som 1994 efterträdde den borgerliga fortsatte på den inslagna vägen genom att exempelvis privatisera pensionssystemet. Magnus Ryner (1999, s. 68) beskriver omsvängningen i socialdemokratien som ett epistemiskt skifte där den ekonomiska krisen på 70-talet i stället för att ses som en kris för kapitalismen betraktades som en falsifikation av Keynes-inspirerad ekonomisk politik, vilket öppnade för nyliberala ideal i en central del av den socialdemokratiska politiken. Som jag tidigare tagit upp på flera ställen påverkades inte minst skolväsendet av det tidiga 90-talets nyliberala reformer.

Den högre utbildningens utveckling från 90-talet och framåt diskuterades i kapitlet ”Studenter som inte kan svenska”. I likhet med ungdomsskolans många 90-talsreformer hade högskolereformen 1993 nyliberala drag, även om det fanns en spänning mellan traditionella akademiska och entreprenöriella ideal. Därefter har marknadsiseringen av utbildningen tilltagit med decentralisering, NPM-influerad styr-

ning och konkurrens. Förändringarna har inneburit en dequalificering av professionerna. En eftertryckligare effekt är en ökad osäkerhet. Även välutbildade akademiker tvingas inse att de är utbytbara, precis som en gång industriarbetarna vid bandet.

Också Gouldner (1979) diskuterar uppkomsten av en ny klass. Den nya klassen är spretig och det finns spänningar mellan de tekniska och humanistiska intellektuella. Gouldner ger begreppet intellektuell ”en vid innebörd: intellektuella i sedvanlig mening, byråkrater, teknokrater, företagsledare, vetenskapsmän med flera yrkesgrupper” (Gesser, [1985] 2015, s. 338). Det viktiga är att det är språket, den särskiljande diskurskulturen, som utmärker den nya klassen (Gouldner, 1979, s. 3). Det är genom språket den får sin auktoritet. Av det skälet är utbildningen viktig. Men i takt med att utbildningen når allt fler minskas en del av de humanistiska intellektuellas status och makt, vilket marginaliserar och alierar dem (4). Det är nog en giltig beskrivning av den humanistiska intellektuellas öde i hela västvärlden. Expansionen av den högre utbildningen har inneburit att en högskoleutbildning blivit den nya normen. Enligt Williams (2007) är det kulturella kapitalet den nya klassens enda sätt att skilja sig från massan. När så det kulturella kapitalet blir allmänt genom den breddade rekryteringen blir skrivkrisretoriken ett sätt att hålla fast vid sin status och sina privilegier. Det mest rationella vore väl att skylla på policymakare, på politiker, på dem som bidragit till att den akademiska professionen förlorat något av sin lyster. Men det blir alltför abstrakt. Då är det förmodligen enklare att i stället sparka nedåt.

Min undersökning visar emellertid att akademiker fortfarande har viss symbolisk makt i samhällsdebatten. Universitetslektorstjänsten är ännu en av högstatusprofessionerna. I mitt material finns endast ett par artiklar av språkvetare eller utbildningsvetare. De ger dessutom antingen en helt annan eller en betydligt mer nyanserad bild än skrivkrisretorikerna. Resten som uttalar sig har sin hemvist i andra discipliner. Brante (2014, s. 70) skriver att de professionella har ”en relativt snäv kompetens inom sina specialiteter”. Men eftersom de tillhör den nya klassen med den specifika diskursgemenskapen anser de sig kunniga nog även inom detta gebit. De blir ett slags normalitetens väktare. Och deras ord väger tungt. Trots att forskningsintresset är något helt annat än skrivande får akademikern i kraft av sin titel såväl trovärdighet som medieutrymme. Alldeles särskilt tydligt blir det när de debatterande inläggen tas upp på ledarplats och betraktas som sanningen. Eftersom skrivande inte är debattörernas specialområde kan de emellertid inte gärna hänvisa till sin expertkunskap eller forskning. I stället är det snarast ett slags *känsla* kritiken baseras på, en känsla av att något gått förlorat.

Den tystnande debatten

Något som förvånat mig när jag tagit del av det insamlade debattmaterialet är hur massiv kritiken varit under samtliga undersökningsperioder och även i USA. Det förvånar inte särdeles att den som gör sig omakett att författa en text om elevers eller studenters skrivande har något att anmärka på. Den som till äventyrs håller före att

ungas skrivförmåga är utmärkt eller kanske till och med har förbättrats har ingen större anledning att ta sig tid att komponera en insändare. Hälsan tiger still. Av det skälet är det följdriktigt att den som initierar en debatt upplever ett problem. Men att det skulle finnas så få motröster förvånade mig när jag först tog mig an materialet. De allra flesta inlägg får stå oemotsagda. Debattörerna spinner på så vis vidare på krisdiskursens väv.

Vissa skillnader finns dock mellan de olika undersökningsperioderna. På 70-talet bemöttes åtminstone ett antal av skrivkristexterna. På 90-talet och 2010-talet verkar debatten på det hela taget ha insomnat. Vad beror det på? I det följande går jag igenom varje undersökningsperiod för sig och försöker resonera kring möjliga orsaker till att motrösterna tystnar.

Under sjuttioalets debatter fanns det ett antal motröster. Som tidigare nämnts drunknade de förvisso nästan då förstastämmans bristdiskurs var så stark. Men skrivkrisretoriken bemöttes åtminstone ibland. Ofta var det gymnasielektorer som tog till orda och inte ställde upp på retoriken. Att antalet lektorer sjunkit fram tills de allra senaste åren skulle kunna vara en förklaring till att de tog större del i debatten förr. Men det var trots allt inte så många av dem som deltog då heller. De som gör det ställer sig på lärarnas sida och resonerar exempelvis kring lärarnas arbetsituation. Vårt att notera är att de vågar sätta sig upp mot högt uppburna akademiker, åtminstone när universitetsföreträdarna trampar in på gymnasielektorernas revir och har synpunkter på gymnasisternas skrivande och skrivundervisning i gymnasieskolan. I den frågan torde gymnasielektorerna vara bättre skickade att ge sin syn på sakernas tillstånd, vilket kan förklara att de bemödar sig att ta debatten, trots att de, allra helst kvinnorna, riskerar att få synpunkter på bristande framställningsförmåga. När *Basfärdigheter i svenska* kritiserar i några artiklar skriver Karin Dahl, en av dem som stod bakom rapporten, en replik. Det verkar vanligare att agera när det blir *personligt*. Det politiska 70-talet borde kunna utgöra en grogrund för potentiella motröster. Men som Broady (1979, s. 97f) skriver gjorde de flesta ”vänstersinnade lärare och elever” sin insats snarare ”på fritiden, i partier och förbund, solidaritetsarbete och frontorganisationer” än i skolan. Senare under decenniet var Pedagogiska Gruppen en motröst men vad de främst riktade kritiken mot var hur den isolerade färdighetsträningen kunde få fortsätta i skolorna, trots läroplanernas progressivism, en progressivism de dessutom ansåg var alltför individualistisk och blind för samhällets orättvisor. Pedagogiska Gruppens utbildningsfilosofi har drag av rekonstruktivismen.

Någon motsvarande radikal rörelse är svårt att finna under 90-talet. Det svenska samhället gjorde under 80-talet en rejäl högergir (Boréus, 1994). Dessutom hade folkpartiet tagit över det skolpolitiska problemformuleringsprivilegiet, något som också blir tydligt då skrivkrisartiklar analyseras. Den bild de folkpartistiska politikerna tilläts sprida på särskilt DN Debatt fick oftast stå okommenterad, vilket kanske kan förklaras med att den socialdemokratiska skolpolitiken, som dittills gått ut på att utjämna skillnader och möjliggöra social mobilitet, efter decentraliseringsreformerna på 90-talet inte verkar ha vetat vilket ben den ska stå på. I senare socialdemokratiska partiprogram har den folkpartistiska retoriken tagits över och nu är kunskap, skärpta

krav och obligatorier del av den socialdemokratiska skolpolitiken. Det fåtal motröster som hörs under decenniet tillhör främst personer som, åtminstone underförstått, personligen drabbas av kritiken. Ulf P. Lundgren värjer sig mot Birgita Allards beskrivningar av svenska elevers skrivförmåga. Han var vid den här tiden generaldirektör för Skolverket och ordförande i läroplansnämnden som stod bakom Lpf 94. Den beska kritiken rör den skola Lundgren varit med om att utforma. En annan motröst är Birgitta Fredander, på den tiden ansvarig för de nationella proven. Också hon kan sägas vara personligt involverad då flera artiklar kritiserar de nationella provens utformning och bedömningsexempel.

I debatten från 2013 riktas kritiken åt flera håll. Den i skrivkrisgenren ofta så tydliga skurken är vag i historikernas artikel. Studenterna beskylls förstås för att vara okunniga, lata och lättkränkta, åtminstone en del av dem (i flera av hypertexterna där Enefalk kommer till tals har garderingen försvunnit). Ett par av få motröster är följaktligen studenter som inte känner igen sig i beskrivningen. En annan vag skurk är ”de beslutsfattare som skapat dagens skolsystem”. Hur utsagan ska förstås är oklart; ingen behöver ta åt sig nämnvärt. Vidare förutsätts att svenskundervisningen brister då debattörerna ”vädjar till landets beslutsfattare att tilldela svenskundervisningen de resurser som behövs”. Svensklärarskrået är emellertid stort. Men svenskämnesdidaktikerna Bergman, Olsson Jers och Thurén besvarar kritiken genom att hävda att högskolan måste ta större ansvar för studenternas språkutveckling. I övrigt är det den krisinriktade förstastämmans röst som ljuder.

Jag har diskuterat en del möjliga orsaker till att debatten i det närmaste tystnar. Ett medieteoretiskt begrepp som nog kan ha visst förklaringsvärde är *gatekeeper*, ”de processer, personer eller positioner som gör urval” (Wiklund, 2006, s. 69). Svenskämnesdidaktikernas artikel publicerades i tidskriften *Universitetslärares*, medlemstidning för Sveriges universitetslärare och forskare. De skickade emellertid även texten till de rikstäckande tidningarna men de var inte intresserade. En av artikelförfattarna, Lotta Bergman, tror att det beror på att ”debatten tynat lite” men också på att de ”gav ett annat perspektiv som inte riktigt passade” (Bergman, 2017, 23 februari, mejlkorrespondens). De stora dagstidningarnas roll som agendasättare kan inte överskattas. Det kommer an på dem vilka röster som får höras, vilken syn på skrivande som tillåts spridas, vilket innebär att de har stor makt att forma det samhälleliga samtalet. I en studie från 90-talet om DN Debatts urvalsprinciper framkom att enskilda personer icke göra sig besvär. Organisationsföreträdare var överrepresenterade bland dem som publicerades. Debattforumet vill inte heller ta in svar eller bemötanden, något som försvårar möjligheten för ”debatter i dialogisk mening” (Wiklund, 2006, s. 77f). Med tanke på de många artiklarna signerade Björklund och Leijonborg under 90-talet är det problematiskt för det demokratiska samtalet om deras påståenden inte kan bemö-

tas.²¹⁴ Den syn de företrädde sammanföll ofta med ledarsidornas vars skribenter vid flera tillfällen spred deras åsikter vidare.

Ett annat sätt att förstå debattens tystnande är att skrivkrisretoriken firat sådana triumfer sedan 70-talet, exempelvis genom Kunskapsrörelsens och folkpartiets flumskolediskurs, att det blir för tungt för en enskild debattör att stå upp och försvara skolan. Dessutom har PISA och andra storskaliga mätningar fått ökat inflytande. Den intensiva mediala bevakningen av PISA är ett exempel på medialiseringen av utbildningsreformsprocesser (Lingard & Rawolle, 2004). Men den massiva mediatäckningen påverkar också allmänhetens bild av skolan och resultaten tas till intäkt för att hela den svenska skolan är i kris. Man kunde tala om en *krisvåg* som drar med sig allt i sin väg. En annan metafor kunde vara *krisvirus*. Skrivande är *smittat* av den svenska skolkrisen i stort vilket påverkar den allmänna synen på skrivande. Ett annat medieteoretiskt begrepp som kan användas för att förstå situationen är *medielogik*, att ”själva den journalistiska formen gynnar ett berättande där dramatik, förenklingar och polariseringar lyfts fram och blixtbelyses i bekostnad av mindre iögonenfallande aspekter” (Kroon, 2001, s. 18). Komplexiteten försvinner. Definitionen passar bra för att beskriva skrivkrisgenren. Medielogiken säger också något om vad som blir nyheter, hur de utformas och hur de kommer att förstås av publiken (18). I viss mån kan medielogiken således förklara varför motröster inte släpps fram. De är inte tillräckligt dramatiska och slående. Och de faller utanför den väl upptrampade skolkrisretoriska stigen.

Men vad betyder det?

Asplund (1970, s. 51) påpekar att man i den moderna sociologin sällan ställer sig frågan vad ett fenomen *betyder*. Han menar vidare att om vi vill undvika att se den klassiska sociologin som ”förvirrad, missriktad och oanvändbar” måste vi tänka oss att den snarare än att ange något slags sanning om världens beskaffenhet består av betydelseangivelser. Simmel, om vilken det tidigare var tal, har fått kritik för att sakna vetenskaplig metod. Men vad han huvudsakligen var ute efter var att få svar på vad sociala konflikter *betyder*. Låt mig så i all anspråkslöshet försöka säga något om vad den allestädes närvarande skrivkrisen med dess utbrott i form av diverse mediala debatter betyder. Vad innebär det ständiga talet om skrivkris? Vad får det för konsekvenser att myten om försämring blivit en oomkullrunkelig sanning?

Jag tror för det första att det gör något med synen på elever och studenter. I stället för att se dem som lärande subjekt på väg ses de som färdiga, obildbara, objekt. De

²¹⁴ En av Björklunds artiklar under 90-talet fick emellertid en replik på DN Debatt. Björklund hade skrivit ett inlägg där han hävdade att en TIMSS-undersökning där Sverige placerat sig i topp inte sa sanningen om den svenska gymnasieskolan. Han fick svar på tal av ett par pedagogikforskare och ordföranden i den nationella kommittén för TIMSS.

förväntas ha inhämtat kunskaper om skrivande i diskursgemenskaper de ännu inte inträtt i. I myten om tillfällighet ingår en föreställning om att det skett ett kunskaps- och färdighetsras och att raset skett de allra senaste åren. Det finns emellertid inte mycket fog för ett sådant påstående. Men föreställningen kan föra med sig en problematisk inställning till undervisning. Om studenterna tar för mycket tid går det ut över den dyrbara forskningstiden. Studenterna kan därför rent av vara i vägen. När publicerings- och citeringshetsen gått alltför långt blir studenterna en black om foten; de hindrar ens akademiska karriär. Akademiska lärares och forskares situation, alltmer kringvärvda som de är av de diffusa krav på kvalitet och excellens som *new public management*-präglad styrning för med sig, kan förmodligen vara en orsak till det senaste krisutbrottet. Att ständigt behöva prestera på topp för att erhålla goda studentutvärderingar och för att skriva anslående ansökningar i den knivskarpa konkurrensen om externa forskningsmedel (för att åtminstone hjälpligt kunna hålla sin forskarperson vid liv) kan nog få den mest hårdhudade att känna vanmakt och inse sin obetydlighet i världens gång. Att i ett sådant läge skylla på studenters lättja, ointresse och brister kan ses som ett sätt att öka ens egen angelägenhet. Det är nog något i grunden mänskligt att vilja legitimeras sin egen existens.

Den ständiga skrivkrisen innebär, för det andra, en problematisk syn på ungdomsskolan. Den skapar föreställningar om att skolan ständigt misslyckas. Om det finns förväntningar om att alla som lämnar gymnasieskolan, efter Gy 2011:s inträde åtminstone dess teoretiska inriktningar, ska behärska det akademiska skrivande som krävs för högre studier är det ett projekt dömt att misslyckas. Efter 90-talets decentraliseringsreformer torde studentgrupperna vara än mer heterogena än tidigare och studenternas förkunskaper skiftande. Det nyliberala tänkande med mål, resultat och utvärdering i centrum som styr det svenska utbildningssystemet sedan början av 90-talet skapar en ängslighet som fråntar läraren dess autonomi och professionalitet. Att vissa elever och studenter misslyckas innebär inte nödvändigtvis att lärarna i grund- och gymnasieskolan blivit sämre så som det ofta gjorts gällande i debatten. Problemen finns på en annan nivå.

Om lärarna följt styrdokumentens syn på skrivundervisning är det skrivande som färdighet eleverna främst fått sig till livs sedan den samlade gymnasieskolans införande. Denna instrumentella inriktning har skärpts ytterligare i Gy 2011. En av den metamoderna vändningens ingredienser är ett vurmande för en svunnen tid. Det är ett sätt att förstå den starkare styrningen i Gy 2011 med tydligare kunskapsinnehåll. Det kreativa, skönlitterära skrivandet – skrivande som skön konst – finns det, för det tredje, inte mycket plats för i en strikt nyttobetonad syn på skrivande. Det vore väl fint om framtida gymnasisters språk är korrekt, men det vore synd om det blir ”själöst” och ”mödosamt inlärt” så som Lång (1970) uppfattar 50-talets gymnasisters språk.

Problemet med krisretoriken är, slutligen, att den blir hegemonisk. Om tillräckligt många säger samma sak, även om det är salvelsefulla utspel baserade snarare på känsla än förnuft, skapas sanningar. Krisretoriken stänger möjligheten att tänka andra tankar. Den som anmäler en avvikande åsikt är kunskapsfientlig, relativist, postmoder-

nist! Krishegemonin innebär att vissa diskurser blockeras. Den omöjliggör alternativa idéer om vad skolan kan vara. Det kroniska kristillståndet påverkar människan i grunden. Vad gör det med oss när skolans funktion blir att syssla med kriseliminering och krishantering? Skrivundervisning kan, om krisretoriken går tillräckligt långt, tjäna syftet att endast fungera som medicin för att bota en möjligtvis föreställd åkomma. Det är ingen god utgångspunkt.

Fortsatt forskning

Undersökningen går tillbaka till 60-talets förarbeten till den nya gymnasieskolan. Det skulle vara spännande att gå längre tillbaka i tiden. I Inger Anderssons (1986) undersökning framkommer att skrivkriser förekommit även tidigare under 1900-talet. Men hon använder annat material. Det vore intressant att undersöka synen på skrivande i mediedebatter också tidigare under seklet. Kanske skulle man komma till ett slags brott, till ett tillfälle i tiden när krisretoriken inte kan finnas. Med ett genealogiskt foucauldianskt tillvägagångssätt kan man undersöka när det först blev möjligt att tala om skrivkris på det sätt som görs under mina undersökningsperioder. Kritik mot elevers och studenters skrivande har måhända alltid funnits, men frågan är när kritiken kan bli *massiv*.

Jag har hävdats att skrivkriser bildar en egen genre. Den genren skulle kunna analyseras mer djupgående. Inte minst vore det intressant med ett internationellt perspektiv där skrivkrisretorik i flera olika länder kontrasteras. En annan spännande ingång vore att fundera över skrivkriser som narrativ. En välregisserad skrivkrisartikel tar formen av ett drama med tydlig rollfördelning och uppbyggnad. Den innehåller i regel också berättande inslag. Till skillnad från en vetenskaplig diskurs lånar sig den narrativa formen till olika typer av språkspel (Lyotard, 1984, s. 20).

I min undersökning av läroplaner har jag uppehållit mig vid gymnasieskolans styrdokument. Någon form av urval ska ju göras. Men det vore också intressant att analysera högskolans kursplaner och ställa forskningsfrågorna kring vad som sägs om skrivande, hur det sägs och varför. I mina analyser av gymnasieskolans läro- och kursplaner har elevers bristfälliga skrivande ofta funnits i bakgrunden till utsagor om skrivande. Kan motsvarande förgivettaganden urskiljas också i högskolans kursplaner i olika ämnen?

I teveprogrammet *Idévärlden* från 2017 ägnas ett avsnitt åt Dick Harrisons dystra förkunnelse om bildningens frånfalle i vår tid. I beskrivningen av sina studenter hemfaller han åt en hel del av det som jag tar upp som genrekaraktäristik för skrivkrisgenren. Flera av de myter jag identifierat berörs också. Han ger till exempel dråpliga exempel på vad som sägs vara typiska elevsvar. Han klagar på ungdomsskolan. Han fastslår att studenterna är lata. Han målar upp ett skräckscenari där vi befinner oss vid avgrundens rand vilket kontrasteras med en svunnen tid då bildningen stod högt i kurs. Skrivkrisgenren kan kanske ses som del av något större, som undergenre till en

övergripande skolkrisgenre. Det vore intressant att undersöka huruvida det funnits en specifik skolkrisgenre och hur den i så fall tagit sig uttryck genom historien.

Slutord

Mitt vetenskapliga bidrag består kanske främst i att jag visat att diskurser om elevers och studenters bristfälliga skrivande florerat åtminstone sedan 70-talet. Vidare har jag förhoppningsvis åskådliggjort hur synen på skrivande i läroplaner och samhällelig debatt hör ihop. Men det finns mer att göra inom detta område. Skrivkriser och föreställningar om skrivande är sorgligt underbeforskade. Jag tror att forskningsinriktningen är viktig. Den hegemoniska krisretoriken har verkningsfullt tystat andra röster och därmed kommit att påverka skolans styrdokument. Kanske har den i förlängningen styrt samhällsutvecklingen i en viss riktning. Det är dags att flera stämmor får komma till tals.

SUMMARY

This doctoral dissertation is about the view of writing. Based on material such as newspaper and periodical articles and curricula for the upper secondary school in Sweden, the study, from different perspectives, examines various conceptions of writing.

In 2013 there was a heated media debate in Swedish newspapers and periodicals about the writing abilities of Swedish university students, claiming students were no longer able to write. The deterioration happened quickly and was a recent phenomenon, it was assumed. Public outcries about the state of students' abilities have a long history, however, and writing is no exception. According to previous research, talk of literacy crises can be traced back to as early as the first decades of the 20th century. My aim was to investigate what is and was said in the media about student writing in upper secondary school and the university.

There is a dialectic relationship between media debates and different kinds of curricula. The view of writing in the curricula is often mentioned in the media debates, and the view of the media most likely has an influence on the contents of curricula. For this reason I studied current and former curricula, i.e. the ideas of writing and writing instruction of the state authorities. Another aim was, thus, to examine the view of writing in curricula and course plans of the upper secondary school. I tried to find out what was said about writing, how it was said and why.

The dissertation is divided into different sections. The first section consists of the introduction, method and material. In section two, the first empirical section, I analyse media debates. The material consists of a large number of newspaper and periodical articles. In section three, the curricula for the upper secondary school from 1970, 1994 and 2011 are analysed. In this section, the material consists of not only the different curricula and course plans, but also the preparatory work of various kinds. In the fourth section, the final discussion can be found.

Theoretically, I align myself with Norman Fairclough's version of critical discourse analysis. Discourses could be described as systems of rules and regulations that make certain but not other statements possible at a specific time and place. Discourses are ways of expressing experiences from a specific stance. An example could be a discourse of school critique, which is different from other discourses with other foci. Fairclough argues that a discourse event, for instance a text, has three different dimensions.

When analysing a discourse event all the three dimensions need to be studied. The inner layer is the text itself. Fairclough draws from systemic-functional linguistics (SFL), a theory about what language does. In my analysis, I study modality (the extent to which producers of utterances commit or distance themselves from propositions), transitivity (deals with process types, or verb phrases, and the participants involved in them), presuppositions (propositions that are already established or taken as given by the producer) and metaphors. The next layer is the discourse practice in which the production, distribution and consumption of the text are studied. An important concept is intertextuality. Fairclough distinguishes between manifest intertextuality – explicit presence (for instance quotes or references) of a text in another text – and interdiscursivity – what discourse types and genres are drawn upon. The last layer is the social practice. The aim of this kind of analysis is to specify the nature of the social practice in which the discourse practice is a part. In that way, why the discourse practice is as it is can be explained, as well as the effect it has on the social practice. Thus, there is a dialectic relationship between the discourse practice and the social practice. In analysing the social practice, Fairclough uses sociological theories that describe tendencies in late modern society. In my analyses of the social practice, I turn to theories of modernity, postmodernity and metamodernity. An important concept is *contingency*, the feeling that everything that is could be different. Time is accelerating in the modern period, which could create a sense of loss or homelessness. I have used Fairclough's three-dimensional model both when analysing specific discourse events and when structuring the chapters.

Another important method in the empirical chapters is Staffan Hellberg's analysis of dialogism. This method consists of trying to identify different voices in the text by analysing dialogical aspects, such as negations (*not*) and deontic modal auxiliary verbs (*must, shall, ought to*). The different voices may represent different ideologies about education. In the curricula, for instance, there can be rather harsh conflicts between traditional and progressive voices.

In section three, where the curricula are analysed, I use a theory of writing discourses by Roz Ivanič. The different discourses are related to specific philosophies of writing and writing instruction. In my analyses, though, I use these theories as tools for identifying the view of writing; instead of seeing them as discourses, I have chosen to call them orientations. I distinguish between the skills, creativity, process, genre, social, critical and academic orientations.

Media Debates

In the first empirical chapter, "Students who do not know Swedish", I analyse the 2013 media debate. It started with an article authored by nine historians about their students lacking writing abilities. In the linguistic analysis of the article, I claim that the writers of the article make specific truth claims. They depict an intolerable situation; their students are not able to use the language. The propositions are often not

hedged and the most common process type is relational processes. The writers say how it is, even though evidence is scarce. The students often take part in the processes but are not agents. Thus, the students are not allowed to act, apart from when trying to avoid work. There are also a number of presuppositions that are hard to oppose since they are already stated. In that manner, truths about writing students are constructed.

The article was followed by a great many other texts of similar content, even though the tone eventually grew more harsh. An important concept in the chapter is *recontextualisation*, the process of an utterance switching genres. The historians' comparably sober statements were transformed into incontestable truths when recontextualised from polemical articles to editorials and news articles. The original article could be considered an intertextual web, which together with its different threads, the articles commenting on it, created a collective image: our students cannot write. In the articles that were analysed it was the lack of writing abilities that was the focus. But many authors of these articles also used writing as an excuse for declaring the sorry state of today's students in other respects as well. The students were constructed as a collective with no variations. They were depicted as uncultured, lazy and easily offended. The alarming picture of students and their writing was opposed by only a handful of writers of contrasting articles. The great majority wanted to proclaim the gravity of the situation.

In this chapter, I discuss possible reasons for the alleged writing crisis. At least in part the reason could be the pressed situation of the university professor, who, after several neoliberal university reforms, has been deskilled to some extent. Not only does the university professor have to be a great instructor, but he or she must also be an excellent researcher and write outstanding applications to receive external funding. The students' rights and opinions about their education are taken into account more than before, which puts even more pressure on the professors. But the reasons are complex. Even though these developments could have an influence on the professor's authority, it is part of democratising higher education. The same could be said about making the former elite institutions into a mass university, a process that started in the 60's. The fact that an increasing number of the population can get access to higher education may create conceptions of overall decreasing excellence.

After the analysis of the most recent writing crisis I looked back in history to the 70's in the chapter titled "A Lost World" (the literal translation of the Swedish title of Evelyn Waugh's elegy of the fall of the English aristocracy, *Brideshead Revisited*). There were many school reforms at the end of the 60's and the beginning of the 70's, so I reckoned they would have an effect on public discourse about writing. There are quite a few discourse events that start debates: a speech by Henrik S Nyberg in *The Swedish Academy*, a literacy study by Hans Grundin, the publication *Basfärdigheter i svenska (Basic Skills in Swedish)* and debates in the periodicals *Svenskläraren (The Swedish Teacher)* and *Språkvård (Language Cultivation)*. Apart from presenting what is brought up in the debates, I also try to describe how it is done, i.e. the means the writers of the articles use. I realized that just as in the debate from 2013, presupposi-

tions are often used. The fact that there is a writing crisis is seen as a given; it does not need to be proven. The crisis rhetoric is proclaimed in a peremptory tone, most often, again, without hedges. Metaphors used indicate that bad student writing is to be conceived of as an illness. The only cure is to go back-to-basics. It is presupposed that basic skills have disappeared in the school of the progressive reforms of the late 60's and early 70's. Those lamenting the situation are often university professors and scholars, some of whom even belonging to the cultural elite.

The discourse events are illustrative, in the sense that they are good examples of a number of discourses that can be identified in articles about a writing crisis. There is *the discourse of decay*, which implicitly contrasts the present situation with a time where the problems did not exist and assumes this is a fairly recent phenomenon. *The discourse of imperfection* is similar as it takes for granted that the situation has been changed for the worse. Then there is *the discourse of lost youth* – young people with their popular culture, sloppy diction and lack of respect for the teachers and professors. The fear of the unknown can be summed up in the term *moral panic*, a sense of anxiety of a specific youth phenomenon orchestrated by the media. Very similar is *the discourse of media panic*. Popular culture and the new media, television in the 60's, video (violence) in the 80's and computer games and social media in the present time are believed to impair student literacy.

Even though the crisis rhetoric is massive during the 70's, there are also voices of resistance. Some debaters do not accept the one-sided accounts of total decay based on hearsay and “common sense” rather than empirical evidence. Interestingly, the resisting voices often belong to upper secondary school teachers who dare oppose representatives of the cultural elite, albeit risking being belittled for their writing style.

The discourse events of the decade can, to a great extent, be considered as criticism of the progressive school but also, in a larger perspective, of social change. After The Second World War, Sweden flourished. The economy prospered and there was a belief that everything was possible. Science and technology would help create a more civilized world. As well as vaccinating the students against totalizing tendencies, the education system would be an instrument in erasing social background as a factor for predicting future success. At the end of the 60's, and even more at the beginning of the 70's, the first signs of a weakening after “the record years” could be discerned, which led to insecurity about future prosperity. An institution such as school is likely to be in the eye of the storm during times of social change, not least if it has been through a number of reforms. Apart from general anxiety about the future, there was also a fear of new social phenomena such as youth culture and language change. The conservative voices in the debate could be seen as a reaction to the accelerating time and lost privileges; academic teachers and scholars lose some of their authority and power when higher education is no longer intended for only a chosen few.

The press material is rich in the chapter about media debates of writing in the 90's. The title of the chapter is “Measuring the World”. A lot is written about students' writing in upper secondary school and the university. Particularly, the deficiency of students in upper secondary school is given attention in the media. First and fore-

most, it is the underachievers that are debated during this decade, the percentage of a population that does not reach a stipulated level decided by someone. The underachievers are used as a political weapon and as proof of the great failure of the social democratic educational project. An important result in the chapter is that many of the authors of articles refer to various kinds of studies about literacy in school to prove the percentage of students failing to meet the standard. I argue this is a manifestation of new public management (NPM), the managing philosophy that has found its way from the private sector into the public sector. Measuring and quality control are important elements of NPM practices. However, as I show in my analyses of the design and results of the studies, they often leave a great deal to be desired. Often the studies are far too small-scale to make any kind of reliable generalisations, but they are nevertheless used as evidence of a writing crisis. When large-scale studies are used, the results are often taken out of context and conceal the fact that the Swedish students actually performed well. University students' writing is criticised as well, predominantly by university professors and scholars. The students are considered not to have the necessary basic skills and knowledge, which means the professors have to teach them the elements of language. The conservative tendencies discussed earlier are prevalent during the 90's as well. The three empirical chapters that have been described so far show how the crisis rhetoric weighs heavily upon public discourse about writing.

The same phenomenon is evident in a United States context, too, as the chapter "A Nation at Risk" clearly illustrates. In the chapter the situation in the U.S. is described and discussed. Literacy crises have a long history. Since the advent of University of California, Berkeley, literacy crises have regularly arisen. Just as in Sweden, discursive or social events can be the igniting spark. Examples of discourse events are the article "Why Johnny can't Write" in *Newsweek* and the government report *A Nation at Risk*. More abstract social processes such as industrialism and increasing access to higher studies could make literacy crises break out too, though. But at the same time, as some scholars argue, the demands of literacy have increased during the 20th century. There are two close readings of articles about bad student writing in the chapter. Even though the style is different and one of the articles is from the 70's and the other from 2013, the debaters use similar methods to convey their message. They are actually very similar to the Swedish writing crisis articles, so much so that it is fair to claim that there is a specific writing crisis genre.

The writing crisis genre is discussed in the chapter "Discussion of Media Images of Student Writing". There are some elements that occur in a large number of writing crisis articles. The paratexts are important. Pictures, headlines, introductions, billboards and words in bold, together with the text, create excitement and sensation. The paratexts are important since they are what one sees when flipping through a newspaper. The headlines are often dramatic: "The Decay of Language" ("Språkets undergång"), "Half of them cannot read" ("Hälften kan inte läsa"). There are often quotes or mock-quotes, authentic (or made up) examples of poor language use in student texts; the quotes are often placed as paratexts. The problem, though, is that the mistakes are taken out of context and it is likely that the worst examples are cho-

sen. The aim is, after all, proving a point. The articles are dramatic in other respects as well. A sense of doom is common. In one of the articles, it is argued that the Swedish language is falling apart. In another the author claims the civilised society is at peril if basic skills are not practiced often enough. Another recurrent element is anecdotes. Many of these authors include stories with a moral, either about glory days long gone or about disorderly life in classrooms of today. In tales of the present day, the new media is not seldom one of the villains. A final remark about the writing crisis genre is that I have come across it in Swedish articles in all the periods I have investigated as well as in the U.S. The genre changes a bit over the years – in the 90's it was popular to base the article on some kind of study – but all in all the elements mentioned are common irrespective of time and place.

There is a popular discourse of writing in Sweden and the U.S. (as well as in other countries). The popular discourse is constructed of a number of myths about writing. The myths are described in the discussion chapter of the media debates. According to Barthes, a myth empties a text or an image of historical context and fills it with ideological content. Rather than inform the reader, it is used to influence emotions and perceptions. Subjective notions become naturalised and taken for granted. The myth, then, is manipulative. A myth is not necessarily false; it has, on the contrary, often some truth in it. *The myth of deterioration* could be seen as the main, or overarching, myth. No doubt, some students do not write particularly well. But the fact is that we do not really know whether students write worse, or possibly better, than before. Even so, the myth is so penetrating, it is hard to contest. It has become common sense that students cannot write. Some other myths could be mentioned. *The myth of the fall of civilisation* is also prevalent in many of the articles. The imagery is usually drastic. Lacking writing abilities becomes a symbol of something more profound, a sign of decline. *The myth of the golden era* is the conception that there was a time when young people knew their spelling and grammar. Often that time occurred some time during the life of the writer, for instance, in the beginning of his or her career. It does not become clear, however, what was better. Nostalgia is equally important in *the myth of transience*, a term coined by Mike Rose. If only we do this or that, the problems will be solved in five years, or ten years, or in a generation, and higher learning can return to normal. The problems are considered as new every time a crisis erupts. Since no one seems to understand that the problems are not new, the myth often leads to demands for turning back-to-basics. Again. There is, finally, *the myth of the guilt of progressivism*. Very often the progressive reforms from the 60's are blamed. After the reforms, teachers are supposed to have stopped teaching the basic skills, and thus, Swedish students lack the necessary skills and knowledge. Results in large-scale studies from the 80's and 90's show, however, that the Swedish students performed well compared with students in other countries.

Curricula

In this part of the dissertation I analyse the view of writing in three different curricula for upper secondary school.

The reason why the upper secondary school in Sweden was reformed during the 60's and 70' was that it needed to be expanded, since the need for trained staff was great. But the pedagogy also needed to be modernised and adapted to the demands of employers and the academy. Therefore, an extensive scientific survey was carried out in which employers and universities were asked about what knowledge, abilities and skills are needed in the time to come. The universities claimed the students needed to become more independent, which meant that the upper secondary schools should stress independent work to a greater extent than before. Individualism is, therefore, an important theme in the curriculum. It was argued that a changing society demanded more general abilities. The curriculum, Lgy 70, then, was influenced by progressivism. The students were to choose between two-year vocational programmes, two-year theoretical programmes or three-year theoretical programmes (or a four-year technical programme).

The self-confidence in Sweden was great after the economic prosperity following World War Two. Grounded in scientific knowledge, the future society would be shaped to utmost perfection. The freedom of the individual was highlighted, but since the choices would, at least partly, be directed to vocational programmes, the freedom was somewhat curtailed. The importance of the state, thus, increased. There is a tension between individual freedom and personal growth, on the one hand, and adaption to the wishes of the employers and the academy, on the other. There was an effort to keep the accelerating time and the contingency of modernity in check by surveying the expectations of different kinds of interested parties, such as representatives of the working life and the universities. They demanded general knowledge, which led to a student-centred progressive education.

When it comes to writing in Lgy 70, it is hardly mentioned at all in any of the subjects, apart from Swedish. In the few subjects where it is, the writing is instrumental. It is supposed to prepare the students for the working life, or the academy. In the subject Swedish, the instruction is naturally more elaborated. The course for the vocational programmes is first and foremost based on skills. The students were expected to have deficiencies, which only substantial skill practice would cure. Other writing orientations could also be found; social, genre, as well as the critical orientation. In the course plan, the traditional and progressive voices are in harmony. There are no real conflicts between them since the main purpose of the writing is to make the students prepared for the working life. The function of the progressive voice is to legitimise the skill practice. In the three-year programme, the progressive discourse is dominant in the general part of the course plan, but the section about writing is dominated by the traditional discourse. The reason is that the skills orientation, and to a lesser extent, the academic orientation, is strong in this part. On occasion, the creativity orientation is discernible, as well. There are some rather nice dialogues between the orientations,

and there are a few conflicts between traditional and progressive ideals. When the course plan for the Swedish subject is revised twice, first in 1975 and then in 1982, the view of writing becomes more varied. The social and creativity orientations as well as the process orientation become more pronounced. The greater awareness of what writing is could probably be explained by the progress of writing research during the 70's.

The next curriculum reform, Lpf 94, was even more student-centred. The changing society was the reason behind the reform. Globalisation, the global responsibility for the world, the knowledge society and the changing working life were aspects of this change that needed to be reflected in the curriculum. General abilities were, again, highlighted and the importance of social competence and communicative skills were seen as indispensable in the new work order. The epistemological approach is socio-cultural. Knowledge is described as debatable. Another reason was that all programmes would be three years long and give access to higher education. An important change was that Sweden would have a goal/result-based school system. The schools could make adaptations to the goals, but it was seen as crucial that the goals could be evaluated. The transformation to goal/result-oriented governance was part of a global social change. Neoliberal ideas about market adjustment of the economy and the public sector had been in sway for a long time and, as mentioned earlier, many institutions implemented control systems from the private sector, known as new public management. Decentralisation also meant that work forms were not explained in the course plans. The freedom of choice for teachers, parents and students was prioritised. On the one hand, the teachers and students had more freedom to choose work forms and material, but since the results would be used to compare the teachers, on the other hand, they were put in a more vulnerable position and could be held accountable. On a national level, the Swedish students' results could be compared with students' from other countries' results, another manifestation of globalisation.

The view of writing in Lpf 94 is very much an answer to ideas of social competence and communicative skills. In the post-traditional society, relations and identities need to be negotiated, and in effect, dialogic abilities become important. Furthermore, in a globalised world communicative skills are vital. Consequently, the social orientation is pronounced, even though the skills orientation is still emphasized. In the general parts of the curriculum, the progressive voice is dominant, whereas in the courses, the traditional voice tends to take over, especially in the grading criteria. In Swedish, many of the writing orientations are represented. The creative orientation can be identified, but it is not creativity as in fiction writing, but rather writing different kinds of texts in order to make progress as a writer. The process orientation is emphasised; it is evident that process writing has had a breakthrough. In the first course, the social orientation is dominant but there are also traces of the skills orientation. The two more advanced courses are academically oriented, even though the process and skills orientations can be discerned as well. Academic writing in Lpf 94 means more than acquiring the necessary skills to write scientifically. There are social, critical and creative aspects of the academic writing as well.

In 2011, it was time for another curriculum reform, Gy 2011. This time, the reason was that the former course plans were considered far too vague, and without enough diversification or cost efficiency. The crisis rhetoric in the media was intensified when results from international, large-scale studies such as PISA, TIMSS and PIRLSS showed that the Swedish students' results were poor and steadily waning. The crisis thematic became a discursive answer to Sweden's poor results, but additionally, a discursive argumentative strategy to legitimise stronger state control of the education. The control is manifested in the new course plans with clearly stipulated knowledge content, an adaption to international trends. The curriculum has to be related to a transnational educational context. Not explicitly stated, the exchange between European policy documents is a kind of hidden intertextuality with the effect that the origin of concepts and ideas is not presented or problematized. An illustrative example is the term *entrepreneurship*, which is one of the key terms in the curriculum. The curriculum contains seemingly paradoxical traits, probably due to the influence of international actors. There is an oscillation between neoliberal elements, such as employability and market adjustments, and neoconservative traditional elements, such as strong control focusing skills and knowledge.

When it comes to writing, there is a difference between the skills-oriented vocational programmes and the more varied writing in the theoretical programmes. In most subjects, apart from Swedish, writing is hardly mentioned. The more advanced the courses are, the more they are academically oriented. In Swedish, the first course is the most varied with elements of the process, genre, social, skills and academic orientations. It is the only course that all students in upper secondary school take. The more advanced courses are mostly skills- and academically oriented. Compared with Lpf 94, the academic writing is far more one-dimensional and instrumental. Academic writing is about mastering the scientific text type (in the singular). It can be noted that the creativity and critical orientations are almost not expressed at all (the latter is curiously enough an important aspect of Swedish as a second language). The first voice in the course plans is predominantly traditional.

Final Discussion

Student writing has been considered a problem during all of the periods I have studied. The analyses of media debates have shown that different kinds of discourses of decay have been prevalent at least since the beginning of the 70's. They develop on a regular basis during the 90's as well, and the debate from 2013 illustrates that they still return. A metaphor that could be used to depict a writing crisis is a volcano. Always alive, it is sometimes at rest, but time and again it is in a state of eruption. Discursive events and social change lead to new eruptions. New curriculum reforms are examples of discursive events that start the crisis rhetoric; the feeling of powerlessness, of being replaceable is part of something bigger, a contingency culture, in which anything – or nothing – could happen. In the preparatory works for the different curricu-

la, writing has, explicitly or implicitly, been described as a problem, too, probably, to some extent, an effect of the perpetual writing crisis. As the analyses of the course plans have shown, traditional skill practice, together with instrumental academic practice, has mostly been the way to cure the problems.

In the analyses of dialogism in the curricula it became evident that there is room for conflicts in Lgy 70. At that time Sweden was in a period of economic growth and the future was painted in bright colours. In Lpf 94, there are conflicting voices, but the conflicts could only be found in the subtext. There was an increasing risk consciousness in the vision of the future. In Gy 2011, there are no signs of conflicts in the curriculum. The vision of the future was dark. Sweden was part of a global crisis consciousness, which is visible in the curriculum. As Simmel argues, the traditional view is that conflicts disrupt, but perhaps conflicts on the contrary could increase the understandings between two fighting parties.

The course plans in Gy 2011 avoid conflict when the scientific text type is explained. A more dialogic discussion about academic writing, being discipline specific, would make the view of academic writing more elaborated. The academic orientation is naturally important, but it is a matter of some concern if academic writing is transformed into pure skill practice – there is the risk that writing is reduced to following constructed rules for how scientific texts should be structured. Instead, we should let our students understand the different academic genres and how they function rhetorically. Since academic writing is discipline specific, I would assert that it is primarily the task of the universities to develop and refine the students' academic writing.

In the final discussion I argue that the student explosion since the 60's is seldom brought up when a new writing crisis is proclaimed. In 1960, there were 37 000 students in Sweden. In 2015, the number was 343 300. Today, thus, there are almost ten times as many students in higher education. It would be strange if all of them mastered the art of writing. It is more reasonable to believe that there will always be a certain percentage of students who do not meet the standard. We should focus on how best to help them. In the 70's, most articles about lacking writing abilities dealt with the upper secondary school students. The reason is probably the school reforms of the 60's. From then on, not only theoretical programmes, but also vocational courses, were called *gymnasium* (upper secondary school). This meant that well-educated teachers who were accustomed to a certain kind of students had to face a new group of students, or rather a new class, since it was mostly the sons and daughters of the working class that attended the vocational programmes. The social changes during the 60's, the popular culture, the new media, and the subcultural youth movements probably added to the feeling of loss amongst many teachers. The conservative reaction is almost to be expected. Today we can see the same scenario, only the arena has moved from the upper secondary schools to the universities. An academic professor of today has lost some of his or her prestige and power and is more or less a labourer.

Academics belong to the new class emerging at the end of the 19th century when capitalism had become dependent on mass production of goods. There was an in-

creasing need for educated leaders and gradually for teachers, lawyers, social workers, doctors and journalists. Around 1950, the number of jobs for these new professions increased when the school system was reformed, higher education turned into mass education, administration increased and the media reached more and more people. These professionals had certain autonomy, many of whom belonged to the public sector. Their social standing would change, though. In the 70's and 80's a neoliberal ideology influenced the view of society. This had a dramatic effect on higher education. In Sweden, there have been many reforms from the 90's onward influenced by neoliberal traits. The changes have involved a deskilling of the professions. The class of intellectuals is distinguished by language. But when more and more people gain access to higher education, the language and cultural capital, the power and prestige of the intellectuals decrease. The crisis rhetoric, then, is a way of sticking to one's status and privileges. My study shows, however, that academics still have some power in the public debate. Even though writing is not the debaters' discipline, their thoughts about bad student writing are considered to be the truth. But since writing is not their area of interest, they can hardly refer to research. Instead the critique is based on feelings.

Another finding is that the debate grows quiet as time goes by. In the 70's, the crisis articles were pretty often replied to. There was a certain kind of resistance from primarily upper secondary teachers who did not agree with the critique. One of the reasons for the silencing of the debate is probably media logic: sensationalism, simplification and polarisation. There is no place for the more complex picture that was given by the resisting teachers. Another reason is perhaps that the crisis rhetoric has been so massive in the wake of PISA and other international studies that a single debater trying to defend a different view will be made a laughing-stock.

Finally, I discuss what it actually means that the crisis rhetoric has been so overwhelming over the years. First, the view of students is that they are objects not possible to educate. The notion is worrying since it could imply academic teachers think students take precious time from their research. Second, the perpetual writing crisis creates ideas about the constant failure of school. As we have seen, it could lead to erratic curriculum reforms. It is also problematic since the teachers' work becomes an uphill struggle. Third, since the crisis rhetoric influences curricula, writing could become strictly instrumental. In such a subject, there is no place for creative writing and writing as an art form. The problem of the crisis rhetoric, finally, is that it becomes hegemonic. If many people say the same thing, albeit anecdotal and based on emotions rather than reason, truths are created. It makes it impossible to express other thoughts. What we need, though, are more voices.

KÄLLMATERIAL

- Alla lärare svensklärare? (1977a). *Språkvård*, 13(2).
- Alla lärare svensklärare – fortsatt och avslutad debatt. (1977b). *Språkvård*, 13(3).
- Allard, Birgita. (1996a). Han ska bygga landet. Men hur? *Ordfront Magasin*, 5, 40-43.
- Allard, Birgita. (1996b). Lundgren sprider en förträfflighetsmyt. *Lärarnas tidning*, 16.
- Anward, Jan. (1976). Tankar om språkutveckling. *Svenskläraren*, 21(1).
- Arnborg, Beata. (1999, 14 februari). Från kunskap till noll koll. Blir du skrivkunnig lille vän? *Svenska Dagbladet*.
- Attorps, Kaj. (1996, 2 december). Inget kunskapslyft att vänta med skolreformen. *Svenska Dagbladet*.
- Att sikta utan mål. (1972). *Svenskläraren*, 17(1).
- Beijbom, Karl. (1976, 21 januari). Lär lärarna svenska! *Dagens Nyheter*.
- Bergman, Lotta, Olsson Jers, Cecilia & Thurén, Camilla. (2013). Studentens språkutveckling är högskolans ansvar. *Universitetsläraren*, 13-16.
- Bergström, Hans. (1999, 4 februari). Skolan allt längre från vuxenvärlden. *Dagens Nyheter*.
- Björklund, Jan. (1996, 12 april). Dags att skrota flumskolan. *Dagens Nyheter*.
- Björklund, Jan. (1998, 5 mars). Bluff att Sverige är världsbäst. *Dagens Nyheter*.
- Björklund, Jan. (1998, 4 november). Tioårig grundskola införs i Stockholm. *Dagens Nyheter*.
- Björklund, Jan. (1999, 9 november). Låt de svaga gå om ett år i lågstadiet. *Dagens Nyheter*.
- Borsiin, Sara. (2013, 23 maj). Var brister kvaliteten? *Ergo*. Hämtad från:
<http://www.ergo.nu/nyheter/20130523-var-brister-kvaliteten>
- Bousquet, Marc. (2014, 10 februari). Keep 'the research', ditch the 'paper'. *The Chronicle of Higher Education*.
- Brolin, Elow. (1976). Vad menar SÖ med basfärdigheter i svenska? *Lärartidningen*, 10(17).
- Dahl, Karin och Wilson Lohse, Britt. (1976, 22 juli). Låt gå-attityd? *Svenska Dagbladet*.
- Depken, Solveig. (1997, 29 juli). Kunskapslyft, löneflyft och statuslyft. *Dagens Nyheter*.
- Edam, Anita. (1972, 26 februari). Artur Lundkvist tror att det står illa till med svenskundervisningen. *Norrländska Socialdemokraten*.

- Edqvist, Sven-Gustaf. (1970). "Skriva svenska på gymnasiet" – en replik och lite mer. *Svenskläraren*, 15(2).
- Ehrlow, Torsten. (1994). Skrivträning i gymnasieskolan – en metodisk-didaktisk tillämpning. *Svenskläraren*, 38(3).
- Ej angiven. (1990, 4 april). Majistern kann inte stava. *Expressen*.
- Ej angiven. (1996, 15 mars). Många språkelever står på dålig språklig grund. Svenskkunskaperna brister när talspråket tar över. *Helsingborgs Dagblad*.
- Ej angiven. (1996, 16 december). Gymnasister har dålig baskunskap. Skolor söker nya stödmetoder. *Svenska Dagbladet*.
- Ej angiven. (1998, 26 maj). Ojämn kvalitet i gymnasieskolan. *Svenska Dagbladet*.
- Ej angiven. (1999, 17 januari). Förnuftet åter till skolan. Rektorer och lärare har större frihet än de trott, om de bara vågar hävda den goda lärmiljön. *Dagens Nyheter*.
- Ej angiven. (1999, 23 maj). Likriktningen drabbar unga. De många avhoppn visar på nödvändigheten av att riva upp den misslyckade gymnasiereformen. *Göteborgs-Posten*.
- Ej angiven. (1999, 9 november). Fakta: Skrivundersökning om niornas skrivkunskap. *Tidningarnas telegrambyrå*.
- Ekengren, Hans-Eric. (1972). Svenska på de direkt yrkesinriktade linjerna: skrivträning. *Svenskläraren*, 17(4).
- Ekstrand, Lena. (1996, 1 september). Läsforskare får bakläxa. Skolverket till attack mot påståendet att gymnasieelever inte kan läsa. *Göteborgs-Posten*.
- Ekstrand, Lena. (1996, 2 september). "Det vimlar av konsulter". Många håller med i kritiken mot forskningen om skolan. *Göteborgs-Posten*.
- Enefalk, Hanna, Andersson, Lars M, Aronsson, August, Englund, Viktor, Novaky, Györky, Svensson, Magnus, Thisner, Fredrik, Ågren, Henrik & Ågren, Maria. (2013, 2 januari). Våra studenter kan inte svenska. *Uppsala Nya Tidning*. Hämtad från: <http://www.unt.se/debatt/vara-studenter-kan-inte-svenska-2027570.aspx>
- Englund, Peter. (2001, 24 januari). Nyttan av kunskap i maktens mekanik. *Dagens Nyheter*.
- Enkvist, Inger. (1995). Att skriva bra svenska – bra utgångspunkt för att lyckas med främmande språk. *Svenskläraren*, 39(2).
- Enkvist, Inger. (2016, 10 juni). Debatt: Skolhaveriet började 1962. *Dagens Industri*.
- Ewerth, Sten. (1977). Ungdomens torftiga ordförråd. *Svenskläraren*, 22(6).
- Ewerth, Sten. (1992). "Språkets gradvisa förgrovnig och brutalisering..."? *Svenskläraren*, 36(3).
- Fejan Ljunghill, Lena. (1975). Vad väntar vi oss av den nya skolan när åk 6 blir mått på alfabetism? *Lärartidningen*, 9(46).
- Fejan Ljunghill, Lena. (1976). Debatten om svenskämnet går vidare – Vi behöver konkret hjälp att uppfylla SÖs fina mål. *Lärartidningen*, 10(17).
- Flaherty, Colleen. (2013, 27 november). 'I deserve to work there'. *Inside Higher Ed*.

- Forser, Tomas. (1995, 11 januari). Vad är en versfot? Inte ens blivande svensklärare vet det. *Göteborgs-Posten*.
- Fredander, Birgitta. (1999, 21 januari). Mediernas bild inte rättvisande. *Dagens Nyheter*.
- Fröjd, Per. (1999, 19 oktober). Att räkna nästan rätt. *Aftonbladet*.
- Hagberg, Inga-Lill. (1996, 14 mars). Språkstudenter dåliga i svenska – Inträdesprov och stöd- undervisning övervägs på högskolor och universitet. *Svenska Dagbladet*.
- Hagberg, Sebastian. (2013, 25 april). Den ordlösa generationen. *Lundagård*.
- Hall, Thomas. (1994, 7 juni). Studier ska vara en mognadsprocess. Kvalitetsjippon kan skymma högskolans mål. *Dagens Nyheter*.
- Harrie, Anita. (1972, 6 april). Barn som läser serier – skriver de sämre svenska? *Expressen*.
- Harrison, Dick. (2012, 22 maj). Vad kan ungdomarna istället? *Magma*.
- Harrison, Dick. (2016, 25 januari). Högre utbildning är ett haveri. *Svenska Dagbladet*.
- Heberlein, Ann. (2016, 25 maj). Ett studentflak fyllt av okunskap. *SVT Nyheter*.
- Hemberg, Jarl. (1978, 12 mars). Universiteten har nått bottennivån. *Sydsvenska Dagbladet*.
- Hermansson, Åke. (1970, 25 april). Skolan försummar svensk skrivning. *Upsala Nya Tidning*.
- Hillman, Rolf (1971). Skolundervisningen i svenska språket. *Språkvård*, 7(2).
- Holmqvist, Ivo. (1976, 25 juli). Stava måste man. *Svenska Dagbladet*.
- Iversen, Anna & Lagercrantz, Maja. (2013, 15 september). Högskolelärare släpper igenom sämre studenter. *Kaliber*. Hämtad från: <http://sveriges-radio.se/sida/avsnitt/251952?programid=1316>
- Johansson, Håkan. (1990, 4 april). Skolministern vägrade göra stavningsprovet. ”Det blir bara skit”. *Expressen*.
- Johansson, Larz, Riis, Ulla och Wedman, Ingemar. (1998, 7 mars). Svenska elever i tätposition. *Dagens Nyheter*.
- Johansson, Tomas. (1999, 9 september). Ge böcker åt alla elever. *Göteborgs-Posten*.
- Johnsson, Gunnar. (1976, 9 juli). Språkets undergång. *Svenska Dagbladet*.
- Josephson, Olle. (1995, 20 augusti). Engelska som skolspråk utarmar svenskan. *Svenska Dagbladet*.
- Josephson, Olle. (1999, 21 november). Skrivförmågan sämre i kravfylld tid. *Svenska Dagbladet*.
- Jällhage, Lenita. (1999, 13 januari). Låga krav i nian lurar eleverna. Dåligt skriftspråk. Liten chans att klara gymnasiet trots behörighet. *Dagens Nyheter*.
- Jällhage, Lenita. (1999, 10 november). Högre krav redan i trean. Tjugo skolor provar hårdare krav. *Dagens Nyheter*.
- Koh, Adeline, et al. (2013, 17 december). An open letter in defense of Rebecca Schuman. *The Chronicle of Higher Education*.
- Lagercrantz, Olof. (1975, 24 december). Att skriva svenska. *Dagens Nyheter*.
- Lagercrantz, Olof. (1975, 31 december). Brev till Karin. *Dagens Nyheter*.

- Leijonborg, Lars och Björklund, Jan. (1997, 29 maj). Ge betyg från årskurs fem. *Dagens Nyheter*.
- Leijonborg, Lars och Björklund, Jan. (1998, 25 maj). Tre av tio hoppar av gymnasiet. *Dagens Nyheter*.
- Leijonborg, Lars och Björklund, Jan. (1999, 11 augusti). Nyutbildade lärare är för okunniga. *Dagens Nyheter*.
- Leonardz, Jenny. (1996, 16 december). Gymnasieelever klarar inte skolan – En av fyra behöver stödundervisning. Tre skolor i södra Stockholm granskade. *Svenska Dagbladet*.
- Lernfelt, Malin. (2013, 22 maj). Det stora skolsveket. *Göteborgs-Posten*. Hämtad från: <http://www.gp.se/nyheter/ledare/1.1686729-det-stora-skolsveket>
- Lewin, Tamar. (2013, 8 april). Gap widens for faculty at colleges, report finds. *The New York Times*.
- Linder, PJ Anders. (2013, 4 januari). Ska nu studenterna kunna skriva också? *Svenska Dagbladet*.
- Linder, PJ Anders. (2013, 2 maj). Rädda högskolan från devalvering. *Svenska Dagbladet*.
- Lindström, Hans. (1971, 4 mars). Skall svenskarna bli illitterata? *Svenska Dagbladet*.
- Lisberg Jensen, Ebba. (2015). Studenter måste kunna skriva. *Axess*, 14(2).
- Lundberg, Ingvar. (1992). Svenska elever har god läsfärdighet. *Svenskläraren*, 36(5).
- Lundgren, Ulf P. (1996). Ogrundade påståenden förnedrar lärarna. *Lärarnas tidning*, 14.
- Lundqvist, Ulla. (1998, 24 februari). Pedagogiken på gravens brant. *Dagens Nyheter*.
- Låg-, mellan- och högstadiesvenska – en samordnad enhet? (1972). *Svenskläraren*, 17(2).
- Malm, Victor. (2013, 10 januari). Vem kan skriva med egna ord? *Dagens Nyheter*.
- Malmgren, Lars-Göran och Thavenius, Jan. (1976, 28 april). Svenskundervisningen och verkligheten. *Sydsvenska Dagbladet*.
- Mårtensson, Jan. (1993, 17 december). 20 procent har svårt att läsa och skriva. *Tidningarnas Telegrambyrå*.
- Nessling, Percy. (1997, 26 maj). Svenska skolans resultat inger oro inför framtiden. *Helsingborgs Dagblad*.
- Nettervik, Ingrid. (1976, 3 februari). Får vi lära oss riktig svenska? *Dagens Nyheter*.
- Nettervik, Ingrid. (1990). Vad bör en svensklärare vara bra på? *Svenskläraren*, 34(2).
- Nettervik, Ingrid. (1992). Svenskämnet framtid i en skola under förvandling. *Svenskläraren*, 36(3).
- Nettervik, Ingrid. (1993). Diskussionen om läroplanen en debatt med slagsida. *Svenskläraren*, 37(1).
- Nettervik, Ingrid. (1996). Reducerad undervisningstid i svenska är oacceptabelt! *Svenskläraren*, 40(3).
- Nettervik, Ingrid. (1997). Vad menar egentligen regeringen? *Svenskläraren*, 41(3).
- Nilsson, Anders. (2013). Protestering! Så skriver studenterna. *Språktidningen*, Augusti.

- Nycander, Svante. (1975, 19 oktober). Analfabeterna. *Dagens Nyheter*.
- Ohrlander, Gunnar. (1995, 8 januari). Noll koll – och kniven bakom ryggen. *Aftonbladet*.
- Ohrlander, Gunnar. (1996). Sätt P för Lundgren. *Ordfront Magasin*, 5, 62-63.
- Ohrlander, Gunnar. (1999, 11 januari). Godkänd – och chanslös. *Aftonbladet*.
- Olevar, Helena. (1999). Är det egentligen så illa med elevernas skrivförmåga? *Svenskläraren*, 43(2).
- Om uppvaktning och uppvaknande. (1975). *Svenskläraren*, 20(6).
- Palm, Ewald. (1971, 3 januari). Kan inte gymnasisten skriva svenska? *Kvällsposten*.
- Pettersson, Åke. (1999a). Ja, det har hänt något med gymnasisternas skrivförmåga. *Svenskläraren*, 43(1).
- Pettersson, Åke. (1999b). Det ser inte bättre ut. *Svenskläraren*, 43(2).
- Richardsson, Gunnar. (1975, 12 december). Vem är analfabet? *Dagens Nyheter*.
- Rydman, Annika. (1997, 14 maj). Rädda skolan: Vågar du läsa det här, Göran Persson? 20 av 100 elever i nian läser sämre än vad som krävs i femman. 15 av 100 elever i nian skriver sämre än vad som krävs i femman. ”Vi lär oss ingenting”. *Expressen*.
- Rånby, Bengt. (1998, 13 februari). Nivågruppering gynnar de svaga. *Dagens Nyheter*.
- Samuelsson, Marie. (2013). Studenter på 13-åringsnivå kräver nya arbetsformer. *Universitetsläraren*, 5. Hämtad från: <http://www.sulf.se/Universitetslararen/Arkiv/2013/Nummer-5-13/Studenter-pa-13-aringsniva-kraver-nya-arbetsatt/>
- Schuman, Rebecca. (2013, 5 april). Thesis hatement. *Slate*.
- Schuman, Rebecca. (2013, 5 december). The strange case of professor Veldhuis. *Slate*.
- Schuman, Rebecca. (2013, 13 december). The end of the college essay. An essay. *Slate*.
- Schuman, Rebecca. (2014, 25 september). That’s just, like, your opinion, man. *Inside Higher Ed*.
- Schuman, Rebecca. (2016, 18 februari). I tried to kill the college essay. *Slate*.
- Sexting. I *Macmillan Dictionary*. Hämtad 24 april 2013 från: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/sexting>
- Sheils, Merrill. (1975). Why Johnny can’t write. *Newsweek*, 92(8), 58-65.
- Skiöld, B.-A. (1974). Hur skall vi skriva på gymnasiet? Några reflektioner. *Svenskläraren*, 19(1).
- Sköld, Jenny. (2013, 20 mars). Lektorns attack på sina studenter. *Metro*. Hämtad från: <http://www.metro.se/nyheter/lektorns-attack-pa-sina-studenter/EVHmct!aLOQ5tOSf5Q/>
- Sköld, Jenny. (2013, 21 mars). Studenterna: Diskutera lärarnas kompetens i stället! *Metro*. Hämtad från: <http://www.metro.se/nyheter/diskutera-lararnas-kompetens-i-stallet/EVHmct!tCRI9YvEt1ko/>
- Stenström, Carin. (1999, 18 augusti). Dagen. Tisdag 20 juli 1999. *Nya Dagen*.

- Stjärne, Kerstin. (1976, 11 augusti). Skolan, språket och verkligheten II: Språk inte bara att kunna sätta punkt och stava rätt. *Arbetet*.
- Sundberg, Ingrid. (1976, 4 mars). Basfärdigheter o-c-h kvalitet! *Sydsvenska Dagbladet*.
- Sundblad, Bo. (1996a). Varför lär inte skolan eleverna att läsa och räkna? *Ordfront Magasin*, 1, 64-65.
- Sundblad, Bo. (1996b). Fel på systemen, inte på lärarna. *Lärarnas Tidning*, 15.
- Svedin, Lennart. (1976, 20 maj). Skolpolitik och basfärdigheter. *Sydsvenska Dagbladet*.
- Svenska akademien. (1971). *Svenska akademiens handlingar. Ifrån år 1886, D. 78, 1970*. Stockholm: Norstedts.
- Svenska Akademien. (2016). *Högtidssammankomsten*. Hämtad 29 januari, 2016, från Svenska Akademien, <http://svenskaakademien.se/svenska-akademien/sammankomster/hogtidssammankomsten>
- Svenskämnets anseende. (1970). *Svenskläraren*, 15(4).
- Svensson, Mattias. (2013). Universitetseländet. *Neo*, 3.
- Svensson, Peter. (1990, 3 april). Så här stavar svensklärarna. *Expressen*.
- Söderström, Herbert. (1996, 22 september). Hälften kan inte läsa. *Dagens Nyheter*.
- Tarschys, Karin. (1975, 31 december). Skriva svenska. *Dagens Nyheter*.
- Thavenius, Jan. (1974, 14 december). Svenskämnets kris. *Sydsvenska Dagbladet*.
- Udovic, Ana. (2013, 22 maj). Universitetslarm: Nya studenter kan för lite. *Expressen*. Hämtad från: <http://www.expressen.se/nyheter/dokument/universitetslarm-nya-studenter-kan-for-lite/>
- Unefäldt, Gösta. (1973). Grundläggande läs- och skrifärdigheter. *Lärartidningen*, 7(51/52).
- Vallquist, Gunnel. (1992). Tal vid Svenska Akademiens högtidliga sammanträde den 20 december 1991. *Svenskläraren*, 36(1).
- Wijk, Margareth. (1998, 14 april). Språkkunskaper: Utan en fast språklig grund står man sig slätt. *Svenska Dagbladet*.
- Öhrström, Lilian. (1993, 7 september). Högskoleintagningen: Flera vägar utan femmor till populära linjer. *Dagens Nyheter*.
- Örnberg, Sune. (1977, 10 juni). Så länge litteraturföraktarna regerar kan svenskarna inte lära sig att skriva. *Göteborgs-Posten*.

REFERENSER

- Adolfsson, Carl-Henrik. (2012). Vad räknas som kunskap i den svenska gymnasieskolan? *Utbildning och demokrati: tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 21(2), 15-38.
- Adolfsson, Carl-Henrik. (2013). *Kunskapsfrågan : En läroplansteoretisk studie av den svenska gymnasieskolans reformer mellan 1960-talet och 2010-talet*. Växjö: Linnaeus University Press.
- Ahlberger, Christer. (2014). Spegel, spegel på väggen där—säg mig vem jag är. Om tingen och sökandet efter den moderna individen. *Historisk Tidskrift*, 134(2), 2-13.
- Allard, Birgita. (1999). *Undersökning av skrivutveckling hos elever i skolår 9*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad
- Andersson, Inger. (1986). *Läsning och skrivning : En analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842-1982*. Umeå: Umeå universitet.
- Ask, Sofia. (2005). *Tillgång till framgång : Lärare och studenter om stadieövergången till högre utbildning*. Växjö: Växjö universitet, Institutionen för humaniora.
- Ask, Sofia. (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Växjö: Växjö University Press.
- Askling, Berit. (2012a). Enhetlighet och/eller profilering i det svenska högskolelandskapet? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(1-2), 1.
- Askling, Berit. (2012b). *Expansion, självständighet, konkurrens : Vart är den högre utbildningen på väg?* Göteborg: Göteborgs universitet.
- Asplund, Johan. (1970). *Om undran inför samhället*. Uppsala: Argos.
- Asplund, Johan. (1987). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Korpen.
- Bachtin, Michail. (1981). Discourse in the novel. I Michael Holquist (red.), *The dialogic imagination: Four essays by MM Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Bachtin, Michail. (1997). Frågan om talgenrer. I Eva Hættner Aurelius & Thomas Götselius (red.), *Genre teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Ball, Stephen J. (1994). *Education reform : A critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, Stephen J. (2004). *Education for sale! The commodification of everything?* Paper presented at the King's Annual Education Lecture 2004, University of London.

- Ball, Stephen J, Kenny, Alex, & Gardiner, David. (1990). Literacy, politics and the teaching of English. I I Goodson & P Medway (red.), *Bringing English to order. The history and politics of a school subject*. London: Falmer Press.
- Barthes, Roland. (1970). *Mytologier*. Staffanstorps: Cavefors.
- Basfärdigheter i svenska : Diskussionsunderlag*. (1976). Stockholm: LiberLäromedel.
- Bauman, Zygmunt. (1994). *Auschwitz och det moderna samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Zygmunt. (1996). *Postmodern etik*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Zygmunt. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Zygmunt. (2001). *Postmodern etik*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Zygmunt. (2002). *Konsumtionsliv*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Zygmunt. (2007). *Liquid times : Living in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Bazerman, Charles. (1981). What written knowledge does: Three examples of academic discourse. *Philosophy of the social sciences*, 11(3), 361-387.
- Bazerman, Charles. (1988). *Shaping written knowledge : The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, Wis.: Univ. of Wisconsin Press.
- Beck, Ulrich. (2000). *Risksamhället : På väg mot en annan modernitet*. Göteborg: Daidalos.
- Berggren, Henrik. (2010). *Underbara dagar framför oss : En biografi över Olof Palme*. Stockholm: Norstedt.
- Berggren, Henrik, & Trägårdh, Lars. (2006). *Är svensken människa? : Gemenskap och oberoende i det moderna Sverige*. Stockholm: Norstedt.
- Bergh, Andreas, & Arneback, Emma. (2010). Den paketerade valfriheten—om framtidsvägen för den svenska gymnasieskolan. *Nordic Studies in Education*, 30(02), 116-130.
- Bergman, Lotta. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen : En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. (Diss), Malmö högskola, Lärarutbildningen, Malmö.
- Bergman-Claeson, Görel. (2003). *Tre lärare - tre världar : Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Uppsala: Univ.
- Bergström, Göran. (2003). Perspektiv på skolreformer. I Staffan Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Bergström, Göran, & Boréus, Kristina. (2012). *Textens mening och makt : Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergöö, Kerstin. (2005). *Vilket svenskämne? : Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Berlin, James A. (1987). *Rhetoric and reality : Writing instruction in American colleges, 1900-1985*. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- Bernstein, Basil. (1977). *Class, codes and control. Vol. 3, towards a theory of educational transmissions*: Routledge & Kegan Paul.

- Bernstein, Basil. ([1990] 2003). *Class, codes and control. Vol. 4, the structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Björklund, Jan. (2006, 2006-10-11). "Regeringen blåser av gymnasireformen". *Dagens Nyheter*. Hämtad från <http://www.dn.se/debatt/regeringen-blaser-av-gymnasireformen/>
- Black, Paul, & Wiliam, Dylan. (1998). Assessment in classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1).
- Blomqvist, Paula, & Rothstein, Bo. (2000). *Välfärdsstatens nya ansikte : Demokrati och marknadsreformer inom den offentliga sektorn*. Stockholm: Agora.
- Blåsjö, Mona. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. (Diss.), Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Blåsjö, Mona. (2009). Appropriering av fackkunskap - förutsättning för ett "godkänt" akademiskt skrivande? I Gunhild Åm Vatn, Ingvild Folkvord, & Jon Smidt (red.), *Skrivning i kunskapsamfunnet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Boréus, Kristina. (1994). *Högervåg : Nyliberalismen och kampen om språket i svensk debatt 1969-1989*. Stockholm: Tiden.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *Pascalian meditations*. Cambridge: Polity Press.
- Brameld, Theodore. (1971). *Patterns of educational philosophy : Divergence and convergence in culturological perspective*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brante, Thomas. (2014). *Den professionella logiken : Hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapsamhället*. Stockholm: Liber.
- Broady, Donald. (1979). Progressivismens rötter. *KRUT*, 3(2), 88-100.
- Broady, Donald. (1981). *Den dolda läroplanen : Krut-artiklar 1977-80*. Järfälla: Symposion.
- Broady, Donald. (2011). Skolan, medelklassen och statsprogressivismen. *Kritisk utbildningstidskrift*(142-144), 73-89.
- Brodow, Bengt. (1976). *Svenskämnets kris*. Lund: LiberLäromedel.
- Burman, Anders. (2011). Habermas, det postmoderna och upplysningens aktualitet. I Sven-Olov Wallenstein (red.), *Svar på frågan: Vad var det postmoderna?* Stockholm: Axl Books.
- Carlbaum, Sara. (2012). *Blir du anställningsbar lille/a vän? : Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasireformer 1971-2011*. Umeå: Umeå universitet.
- Carle, Torbjörn, Kinnander, Sven, & Salin, Sven. (2000). *Lärarnas riksförbund 1884-2000 : Ett stycke svensk skolhistoria ur fackligt perspektiv*. Stockholm: Informationsförl.
- Carlgren, Ingrid. (2009). Kunskapssynen i 90-talets läroplanskonstruktion. I Ingrid Carlgren, Eva Forsberg, & Viveca Lindberg (red.), *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Carlsund, Elisabeth. (1992). *Gymnasieskolan : Resurser, resultat och utveckling*. Stockholm: Riksdagens revisorer.
- Chouliaraki, Lilie, & Fairclough, Norman. (1999). *Discourse in late modernity : Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press.

- Cole, Michael. (2005). Cross-cultural and historical perspectives on the developmental consequences of education. *Human Development*, 48(4), 195-216.
- Dahl, Karin. (1999). Från färdighetsträning till språkutveckling. I Jan Thavenius (red.), *Svenskännets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahllöf, Urban. (1963). *1960 års gymnasieutredning. 2, kraven på gymnasiet : Undersökningar vid universitet och högskolor, i förvaltning och näringsliv*. Stockholm: Ecklesiastikdep.
- Danermark, Berth. (1997). *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Danius, Sara. (2011). Fredric Jameson och det postmoderna. I Sven-Olov Wallenstein (red.), *Svar på frågan: Vad var det postmoderna?* Stockholm: Axl Books.
- Drotner, Kirsten. (1999). Dangerous media? Panic discourses and dilemmas of modernity. *Paedagogica Historica*, 35(3), 593-619.
- Ehrenreich, Barbara, & Ehrenreich, John. (1979). The professional-managerial class. *Between labor and capital*, 5-45.
- Ehrenreich, Barbara, & Ehrenreich, John. (2013). *Death of a yuppie dream: The rise and fall of the professional-managerial class*. New York: Rosa Luxemburg Stiftung.
- Eklund, Klas. (2010). *Vår ekonomi : En introduktion till samhällsekonomin*. Stockholm: Norstedt.
- Elgin, Suzette Haden. (1976). Why "Newsweek" can't tell us why Johnny can't write. *The English Journal*, 65(8), 29-35.
- Englund, Tomas. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Enkvist, Inger. (2016). *De svenska skolreformerna 1962-1985 och personerna bakom dem*. Möklinta: Gidlunds förlag.
- Fairclough, Norman. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Fairclough, Norman. (1995). *Media discourse*. London: Edward Arnold.
- Fairclough, Norman. (2010). *Critical discourse analysis : The critical study of language*. Harlow: Longman.
- Falkheimer, Jesper. (2004). *Att gestalta en region : Källornas strategier och mediernas föreställningar om Öresund*. Göteborg: Makadam i samarbete med Centrum för Danmarksstudier vid Lunds univ.
- Fejes, Andreas. (2008). European citizens under construction: The Bologna process analysed from a governmentality perspective. *Educational Philosophy and Theory*, 40(4), 515-530.
- Fleming, David. (2011). *From form to meaning : Freshman composition and the long sixties, 1957-1974*. Pittsburgh: University of Pittsburgh press.
- Flesch, Rudolf. (1966). *Why Johnny can't read*. HarperCollins Publishers.
- Forssell, Anna. (2011). *Skolan som politiskt narrativ : En studie av den skolpolitiska debatten i Sveriges riksdag 1991-2002*. Stockholm: Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.
- Forth, Christopher E. (2006). *The Dreyfus affair and the crisis of French manhood*. JHU Press.

- Foucault, Michel. (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse on language*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, Michel. (2007). *Security, territory, population : Lectures at the collège de france, 1977-1978*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Foucault, Michel. ([1966] 1994). *The order of things. An archaeology of the human sciences*. New York: Vintage Books.
- Gardner, David P. (1983). *A nation at risk*. Washington, DC: The National Commission on Excellence in Education, US Department of Education.
- Garne, Cecilia. (2011, 3 maj). Kortslutning på gymnasiet. *Fokus*, 17.
- Gee, James Paul. (1996). *Social linguistics and literacies : Ideology in discourses*. London: Taylor & Francis.
- Gee, James Paul. (2008). *Social linguistics and literacies : Ideology in discourses*. London: Routledge.
- Genette, Gérard. (1997). *Paratexts : Thresholds of interpretation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Genette, Gérard. ([1982] 1997). *Palimpsests : Literature in the second degree*. Lincoln, Neb.: University of Nebraska Press.
- Gesser, Bengt. ([1985] 2015). *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*. Lund: Arkiv förlag i samarbete med Sociologiska institutionen vid Lunds universitet.
- Giddens, Anthony. (1991). *Modernity and self-identity : Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity press.
- Giddens, Anthony. (1996). *Modernitetens följder*. Lund: Studentlitteratur.
- Goffman, Erving. (1981). *Forms of talk*: University of Pennsylvania Press.
- Goody, Jack. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge U.P.
- Gouldner, Alvin Ward. (1979). *The future of intellectuals and the rise of the new class : A frame of reference, theses, conjectures, arguments, and an historical perspective on the role of intellectuals and intelligentsia in the international class contest of the modern era*. London: Macmillan.
- Graff, Harvey J. (1979). *The literacy myth: Literacy and social structure in the nineteenth-century city*. New York: Academic Press.
- Graff, Harvey J. (2010). The literacy myth at thirty. *Journal of Social History*, 43(3), 635-661.
- Grahn, Inga-Lill. (2012). *Tala om att tänka : Om processer och projekt vid användning av orden tänka och tanke i tre samtal*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Grundin, Hans U. (1975). *Läs- och skrivförmågans utveckling genom skolåren*. Stockholm.
- Gustafsson, Anna W. (2013). 10. The metaphor challenge of future economics: Growth and sustainable development in Swedish media discourse. *Before and Beyond the Global Economic Crisis: Economics, Politics and Settlement*, 197.

- Guthrie, James W., & Springer, Matthew G. (2004). A nation at risk revisited: Did "wrong" reasoning result in "right" results? At what cost? *Peabody Journal of Education*, 79(1), 7-35. doi:10.1207/s15327930pje7901_2
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, Christian M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Han, Byung-Chul . (2014). *I svärmen : Tankar om det digitala*. Stockholm: Ersatz.
- Hansson, Fredrik. (2011). *På jakt efter språk : Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Hansson, Fredrik. (2013). Genrepedagogik på svenska. *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning Genre*, 70.
- Harvey, David. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hattie, John, & Timperley, Helen. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Havelock, Eric Alfred. (1986). *The muse learns to write : Reflections on orality and literacy from antiquity to the present*. New Haven, Mass.: Yale University Press.
- Hellberg, Staffan. (2002). Svenskämnets röster. I Björn Falkevall & Staffan Selander (red.), *Skolämne i kris*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hellberg, Staffan. (2007). Expressen, pippi och modern svenska. *Språkvård: Tidskrift utgiven av Språkrådet*, 43(1), 38–44.
- Hellberg, Staffan. (2008). Konflikter i grundskolans svenskämnen. *Språk och stil*, 18, 5-37.
- Hellberg, Staffan. (2012). First language paradigms in conflict: Hidden dialogue in Swedish curricula 1962–2011. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 381-402.
- Hellquist, Elof. (1922). *Svensk etymologisk ordbok*. Lund: Gleerup.
- Hjälme, Anita. (1999). *Kan man bli klok på läsebatten? : Analys av en pedagogisk kontrovers*. Solna: Ekelund.
- Holmberg, Bengt E. (1974). Svenska på gymnasiet – ett skolämne i kris. I Åke Högrström (red.), *Svenskläraryrkeförbundet årskrift. 1974*. Stockholm: Svenskläraryrkeförbundet.
- Holmberg, Per, & Karlsson, Anna-Malin. (2006). *Grammatik med betydelse : En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holquist, Michael. (2002). *Dialogism : Bakhtin and his world*. London: Routledge.
- Hood, Christopher. (1991). A public management for all seasons? *Public administration*, 69(1), 3-19.
- Hood, Christopher. (1995). The "new public management" in the 1980s: Variations on a theme. *Accounting, organizations and society*, 20(2), 93-109.
- Horkheimer, Max, & Adorno, Theodor W. ([1944] 1997). *Upplysningens dialektik : Filosofiska fragment*. Göteborg: Daidalos.
- Howarth, David. (2000). *Discourse*. Buckingham: Open University Press.
- Hull, Glenda. (1999). Alternatives to remedial writing: Lessons from theory, from history, and a case in point. Unpublished manuscript.

- Hultin, Eva. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning : En ämnesdidaktisk studie*. Örebro: Örebro universitet.
- Hultman, Tor G., & Westman, Margareta. (1977). *Gymnasistsvenska*. Lund: LiberLäromedel.
- Hutcheon, Linda. (2002). *The politics of postmodernism*. London: Routledge.
- Hård af Segerstad, Ylva. (2002). *Use and adaptation of written language to the conditions of computer-mediated communication*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Isenberg, Bo. (2001). *Överflöd och ofullbordan : Essä om det moderna*. Lund: Coyote.
- Isenberg, Bo. (2008). Karaktär och kultur. Sociologisk moralistik från Riesman till Sennett. *Sociologisk tidskrift*, 16, 255-278.
- Isenberg, Bo. (2011). Kritik och kris: Reinhart Kosellecks tes om modernitetens tillblivelse. I Lindgren J (red.), *Kritik*. Malmö: Tidskriftsföreningen Fronesis.
- Ivanič, Roz. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.
- Jäger, Siegfried, & Maier, Florentine. ([2001] 2009). Theoretical and methodological aspects of foucauldian critical discourse analysis and dispositive analysis. I Ruth Wodak & Michael Meyer (red.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 34-61). London: Sage.
- Jameson, Fredric. (2009). *The cultural turn. Selected writings on the postmodern, 1983-1998*. London: Verso.
- Jansson, Bo G. (1995). *Postmodernism och metafiktion i Norden*. Aarhus: Univ.
- Jauss, Hans Robert. (1970). Literary history as a challenge to literary theory. *New Literary History*, 2(1), 7-37. doi:10.2307/468585
- Johansson, Roger. (2001). *Kampen om historien : Ådalen 1931 : Sociala konflikter, historiemedvetande och historiebruk 1931-2000*. Stockholm: Hjalmarson & Högberg.
- Jonsson, Inge. (1976). *Vad händer med svenska språket?* Stockholm: PAN/Norstedt.
- Kaletsky, Anatole. (2010). *Capitalism 4.0 : The birth of a new economy*. London: Bloomsbury.
- Karlholm, Dan. (2009). Konstnären som verket och andra postmoderna verkningar. I Sven-Olov Wallenstein (red.), *Svar på frågan: Vad var det postmoderna?* Stockholm: Axl Books.
- Karlsson, Anna-Malin. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället : Ett etnografiskt perspektiv på skrifthanvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Språkrådet.
- Karlsson, Gustav. (2013, 2013-10-25). Skolverket JO-anmäls - språket obegripligt. *Skolvärlden*. Hämtad från <http://www.skolvärlden.se/artiklar/skolverket-jo-anmalls-sprak-obegripligt>
- Kehlmann, Daniel. (2007). *Världens mått*. Stockholm: Bonnier.
- Knutas, Edmund. (2008). *Mellan retorik och praktik : En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. Falun: Högskolan i Dalarna.
- Kramsch, Claire. (2013). History and memory in the development of intercultural competence. I Farzad Sharifian & Maryam Jamarani (red.), *Language and intercultural communication in the new era* (pp. 23-38). New York: Routledge.

- Kramersch, Claire J. (2009). *The multilingual subject : What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, Gunther R. (1985). *Linguistic processes in sociocultural practice*. Victoria, Australia: Deaking University Press.
- Kress, Gunther R., & Van Leeuwen, Theo. (2001). *Multimodal discourse : The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kress, Gunther R., & Van Leeuwen, Theo. (2006). *Reading images : The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kristeva, Julia. ([1966] 1986). Word, dialogue and novel. I Toril Moi (red.), *The Kristeva reader*. Oxford: Blackwell.
- Krogh, Ellen. (2000). Danskfagets udfordring. I Karin Esmann, Alma Rasmussen, & Lisbeth Birde Wiese (red.), *Dansk i dialog* Köpenhamn: Dansklærerforeningen.
- Krogh, Ellen, & Piekut, Anke. (2015). Voice and narrative in L1 writing. *L1 Educational Studies in Language and Literature (online Edition)*.
- Kroon, Åsa. (2001). *Debattens dynamik : Hur budskap och betydelser förvandlas i mediedebatter*. Linköping: Tema, Univ.
- Laclau, Ernesto. (1990). *New reflections on the revolution of our time*. London: Verso.
- Laclau, Ernesto, & Mouffe, Chantal. (1985). *Hegemony & socialist strategy*. London: Verso.
- Lakoff, George, & Johnson, Mark. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Landell, Elin. (1996). Skolan och tillväxten. I Göran Schubert & Elin Landell (red.), *Kommunerna och tillväxten - möjligheter och faror*. Stockholm: Svenska kommunförb.
- Lasch, Christopher. (1979). *The culture of narcissism : American life in an age of diminishing expectations*. New York: Warner.
- Lea, Mary R, & Street, Brian V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education*, 23(2), 157-172.
- Ledin, Per. (2001). Genrebegreppet: En forskningsöversikt (svensk sakprosa no. 2). *Univseritet i Lund: Institutionen för nordiska språk*.
- Leonard, George B. (1961). Why Johnny can't write. *Look*, 25, 103-111.
- Lfa 65. (1965). *Läroplan för gymnasiet*. Stockholm: Skolöverstyr.
- Lgy 65. (1965). *Läroplan för fackskolan*. Stockholm: Skolöverstyr.
- Lgy 70. (1971a). *Läroplan för gymnasieskolan : Lgy 70. Allmän del*. Stockholm: LiberUtbildningsförl.
- Lgy 70. (1971b). *Läroplan för gymnasieskolan. 2, supplement, [16], tvåårig vårdlinje [elektronisk resurs]*. Stockholm: LiberUtbildningsförl.
- Lgy 70. (1971c). *Läroplan för gymnasieskolan. 2, supplement. Treårig ekonomisk linje; treårig humanistisk linje; treårig naturvetenskaplig linje; treårig samhällsvetenskaplig linje; fyraårig teknisk linje [elektronisk resurs]*. Stockholm: LiberUtbildningsförl.

- Lgy 70. (1971d). *Läroplan för gymnasieskolan. 2, supplement. Tvåårig bygg- och anläggningsteknisk linje [elektronisk resurs]*. Stockholm: LiberUtbildningsförl.
- Lgy 70. (1971e). *Läroplan för gymnasieskolan. 2, supplement. Tvåårig ekonomisk linje; tvåårig social linje; tvåårig teknisk linje [elektronisk resurs]*. Stockholm: LiberUtbildningsförl.
- Lgy 70. (1971f). *Läroplan för gymnasieskolan. 3, planeringssupplement, [7], språkämnerna : Svenska, engelska, franska, tyska [elektronisk resurs]*. Stockholm: LiberUtbildningsförl.
- Lgy 70. (1973). *Läroplan för gymnasieskolan. 3, planeringssupplement, [4], språkämnerna : Engelska : 3- och 4-åriga linjer*. Stockholm: LiberUtbildningsförl.
- Lgy 70. (1975). *Läroplan för gymnasieskolan. 2, supplement : Alternativ version, 22, svenska för tre- och fyraåriga linjer [elektronisk resurs]*. Stockholm: LiberUtbildningsförl.
- Lgy 70. (1982). *Läroplan för gymnasieskolan. 2, supplement, 80, svenska*. Stockholm: LiberUtbildningsförl.
- Liberg, Caroline, Wiksten Folkeryd, Jenny, & af Geijerstam, Åsa. (2012). Swedish - an updated school subject? *Education Inquiry*, 3(4), 477-493.
- Liedman, Sven-Eric. (1999). *I skuggan av framtiden : Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier.
- Liedman, Sven-Eric. (2008). *Nycklar till ett framgångsrikt liv? - om EU:s nyckelkompetenser*. Stockholm: Skolverket.
- Liedman, Sven-Eric. (2011). *Hets! : En bok om skolan*. Stockholm: Bonnier.
- Lindberg, Ebba. (1973). *Studentsvenska : Studier i Stockholmsabiturienters examensuppsatser 1864-1965*. Stockholm: Skriptor.
- Lindberg-Sand, Åsa. (2014). Läroplansreformen i europeisk högre utbildning: Framgång och fragmentering med Sverige som exempel. I Roger Johansson & Anders Persson (red.), *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang : Utbildningsvetenskaplig forskning vid lunds universitet*. Lund: Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.
- Lindblad, Torsten. (1979). *Klasslärarkandidaternas basfärdigheter i svenska vid utbildningens början*. Göteborg: Univ.: Institutionen för praktisk pedagogik.
- Lindensjö, Bo, & Lundgren, Ulf P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förl.
- Linell, Per. (1998). Discourse across boundaries: On recontextualizations and the blending of voices in professional discourse. *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 18(2), 143.
- Lingard, Bob, & Rawolle, Shaun. (2004). Mediatizing educational policy: The journalistic field, science policy, and cross-field effects. *Journal of education policy*, 19(3), 361-380.
- Littau, Karin. (2006). *Theories of reading : Books, bodies, and bibliomania*. Cambridge, UK: Polity.
- Ljunggren, Jens. (2015). *Den uppskjutna vreden : Socialdemokratisk känslopolitik från 1880- till 1980-talet*. Lund: Nordic Academic Press.

- Lorenz, Chris. (2012). If you're so smart, why are you under surveillance? Universities, neoliberalism, and new public management. *Critical Inquiry*, 38(3), 599-629. doi:10.1086/664553
- Lundgren, Ulf P. (1979). *Att organisera omvärlden : En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: LiberFörlag på uppdrag av Gymnasieutredningen.
- Lundström, Stefan. (2007). *Textens väg : Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Umeå: Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk, Umeå universitet.
- Lundström, Stefan, Manderstedt, Lena, & Palo, Annbritt. (2011). Den mätbara litteraturläsaaren. En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svensklärautbildningen. *Utbildning & Demokrati*, 20(2), 7-26.
- Lundström, Ulf. (2007). *Gymnasielärare : Perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. Umeå: Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, Umeå universitet.
- Lyotard, Jean-François. (1984). *The postmodern condition : A report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Løkensgard Hoel, Torlaug (2001). *Skriva och samtala : Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Makropoulos, Michael. (2012). Crisis and contingency two categories of the discourse of classical modernity. *Thesis Eleven*, 111(1), 9-18.
- Malmgren, Gun. (1992). *Gymnasiekulturer : Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Univ. Lund.
- Malmgren, Gun. (1999). Svenskämnetns identitetskriser—moderniseringar och motstånd. I Jan Thavenius (red.), *Svenskämnetns historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Gun. (2003). Svenskämnet som demokrati-och "värdegrundsämne". *Utbildning och demokrati*, 12(2), 63-76.
- Malmgren, Lars-Göran. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmström, Martin. (2012). *Tillbaka till texten : Derivativt skrivande i en svensk gymnasieklass*. Malmö: Lärautbildningen, Malmö högskola.
- Mantel, Barbara. (2009). No child left behind. *Issues in K-12 Education: Selections From CQ Researcher*, 25.
- Marklund, Sixten. (1983). *Skolsverige 1950-1975. D. 3, från Visbykompromissen till SIA*. Stockholm: Liber/Utbildningsförl.
- Martin, James R., & White, Peter R. R. (2005). *The language of evaluation : Appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- McCulloch, Gary. (2011). Historical and documentary research in education. I Louis Cohen, Lawrence Manion, & Keith Morrison (red.), *Research methods in education*. London and New York: Routledge.

- McKeachie, Wilbert James, & Svinicki, Marilla D. (2011). *McKeachie's teaching tips : Strategies, research, and theory for college and university teachers*. Belmont, California: Wadsworth.
- McRobbie, Angela, & Thornton, Sarah L. (1995). Rethinking'moral panic'for multi-mediated social worlds. *British journal of sociology*, 559-574.
- Medina, Eduardo. (2013). *Från "tyst vår" till "hållbar utveckling" : En kritisk diskursanalys av miljöfrågans utveckling 1962-1987*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Merrill Mc, L. Sheils, & Elgin, Suzette Haden. (1977). 'Why Newsweek can't tell us why Johnny can't write,' by Suzette Haden Elgin (november, 1976). *English Journal*, 66(5), 16-19.
- Moore, Rob, & Young, Michael. (2001). Knowledge and the curriculum in the sociology of education: Towards a reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4), 445-461.
- Mouffe, Chantal. (2005). *On the political*. Abingdon: Routledge.
- Musil, Robert. (1999). *Mannen utan egenskaper*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Myrberg, M. (1996). Grunder för fortsatt lärande: En internationell jämförande studie av vuxnas förmåga att förstå och använda tryckt och skriven information. *Skolverkets rapport*, 115.
- Nilsson, Anders. (2003). Tillväxt, sortering och fördelning – utbildningspolitikens dilemma. I Staffan Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilsson, Kjell. (2015). Universitetsreformer och värnandet av ämnen och ämnesfördjupning *Samhällsvetenskapliga fakulteten i Lund—en vital 50-åring. En jubileumsskrift*. Lund: Samhällsvetenskapliga institutionen, Lunds universitet.
- Nilsson, Per. (2001). *Naturen, vetenskapen och förnuftet : Upplysningens dialektik och det andra moderna*. Umeå: Institutionen för filosofi och lingvistik, Univ.
- Nordin, Andreas. (2010). Från bildning till kvalitet? Om diskursiva förskjutningar i svenskt läroplansarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 15(1), 1-17.
- Nordin, Andreas. (2012). *Kunskapens politik : En studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy*. Växjö: Linnaeus University Press.
- Nordmark, Marie. (2014). *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervisning : En ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen*. Örebro: Örebro universitet.
- Nylund, Mattias, & Rosvall, Per-Åke. (2011). Gymnasiereformens konsekvenser för den sociala fördelningen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(2), 81.
- Ohmann, Richard. (1976). The decline in literacy is a fiction, if not a hoax. *The Chronicle of Higher Education*, October 25, 32.
- Olson, Maria, & Dahlstedt, Magnus. (2014). Medborgarskapande för ett nytt millennium: Utbildning och medborgarfostran i 2000-talets Sverige. *Utbildning och demokrati*, 23(2), 7-25.

- Olsson Jers, Cecilia. (2010). *Klassrummet som muntlig arena : Att bygga och etablera ethos*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Ong, Walter J. ([1982] 1991). *Muntlig och skriftlig kultur : Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropos.
- Paltridge, Brian. (2002). Academic literacies and changing university communities. *Revista canaria de estudios ingleses*, 44, 15-28.
- Parmenius Swärd, Suzanne. (2008). *Skrivande som handling och möte : Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Persson, Anders. (1983). Val och antagning till gymnasieskolan - en översiktlig beskrivning. I B Andersson, G Arnman, & I Jönsson (red.), *De gemensamma åren - en studie av segregation och särbehandling i grundskolan*. Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Persson, Anders. (2003). *Social kompetens : När individen, de andra och samhället möts*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Anders. (2015). Utbildningens relativa vikt. I Bengt Gesser (red.), *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning* (2 ed.). Lund: Arkiv.
- Persson, Anders. ([1994] 2014). *Skola och makt : Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlsson.
- Persson, Magnus. (2007). *Varför läsa litteratur? : Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus. (2012). *Den goda boken : Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Porter, Andrew, McMaken, Jennifer, Hwang, Jun, & Yang, Rui. (2011). Common core standards the new US intended curriculum. *Educational Researcher*, 40(3), 103-116.
- Postman, Neil. (1986). *Underhållning till döds*. Stockholm: Prisma.
- Proposition 1990/91:18. *Regeringens proposition om ansvaret för skolan*. Stockholm.
- Proposition 1990/91:85. *Växa med kunskaper: Om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*. Stockholm.
- Proposition 2008/09:199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. Stockholm.
- Publication manual of the American psychological association*. (2010). (6th ed.). Washington: American Psychological Association.
- Richards, Jack Croft. (2005). *Communicative language teaching today*: SEAMEO Regional Language Centre.
- Richardson, Gunnar. (1983). *Drömmen om en ny skola : Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945-1950*. Stockholm: Liber/Allmänna förl.
- Richardson, Gunnar. (1994). *Svensk utbildningshistoria : Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.

- Robinson, Sally. (2005). *Marked men: White masculinity in crisis*. New York: Columbia University Press.
- Rorty, Richard. (2003). *Hopp i stället för kunskap : Tre föreläsningar om pragmatism*. Göteborg: Daidalos.
- Rosa, Hartmut. (2005). The speed of global flows and the pace of democratic politics. *New political science*, 27(4), 445-459.
- Rose, Mike. (1985). The language of exclusion: Writing instruction at the university. *College English*, 47(4), 341-359.
- Rose, Mike. (1989). *Lives on the boundary*. New York: Penguin.
- Rosenfeld, Seth. (2002). Reagan, Hoover, and the UC red scare. *San Francisco Chronicle*.
- Ruin, Hans. (2011). Filosofin och postmoderniteteten: En kritisk återblick. I Sven-Olov Wallenstein (red.), *Svar på frågan: Vad var det postmoderna?* Stockholm: Axl Books.
- Russell, David. (1990). Writing across the curriculum in historical perspective: Toward a social interpretation. *College English*, 52(1), 52-73. doi:10.2307/377412
- Russell, David. (1992). American origins of the writing-across-the-curriculum movement. *Writing, teaching, and learning in the disciplines*, 22-42.
- Russell, David. (2002). *Writing in the academic disciplines : A curricular history*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Ryner, Magnus. (1999). Neoliberal globalization and the crisis of Swedish social democracy. *Economic and Industrial Democracy*, 20(1), 39-79.
- Sandell, Anna. (2007). *Utbildningssegregation och själusortering : Om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Saussure, Ferdinand de. ([1916] 1970). *Kurs i allmän lingvistik*. Staffanstorps: Cavefors.
- SCB. (1966). *Statistisk årsbok för Sverige. Årg. 53(1966)*. Stockholm: SCB.
- SCB. (1973). *Statistisk årsbok för Sverige. Årg. 60(1973)*. Stockholm: SCB.
- SCB. (1993). *Statistisk årsbok för Sverige. Årg. 80(1994)*. Stockholm: SCB.
- SCB. (1995). *Statistisk årsbok för Sverige. Årg. 82(1996)*. Stockholm: SCB.
- SCB. (1998). *Statistisk årsbok för Sverige. Årg. 84(1998)*. Stockholm: SCB.
- Schubert, Göran, & Landell, Elin. (1996). *Kommunerna och tillväxten - möjligheter och faror*. Stockholm: Svenska kommunförb.
- Schön, Lennart. (2007). *En modern svensk ekonomisk historia : Tillväxt och omvandling under två sekel*. Stockholm: SNS förlag.
- Schön, Lennart. (2014). *En modern svensk ekonomisk historia : Tillväxt och omvandling under två sekel*. Lund: Studentlitteratur.
- Scribner, Sylvia, & Cole, Michael. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shor, Ira. (1992). *Culture wars: School and society in the conservative restoration*. Chicago: University of Chicago Press.

- Skolverket. (1994). *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, lpf 94 : Särskilda program mål för gymnasieskolans nationella program ; kursplaner i kärnämnen för gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2000a). *Gy2000. 2000:18, språk : Grundskola och gymnasieskola : Kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket. (2000b). *Gymnasiet. Kursplaner för ämnet svenska*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/kursplaner-fore-2011/subjectKursinfo.htm?subjectCode=SV&lang=sv&tos=gy2000>.
- Skolverket. (2007). *Pirls 2006 : Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Stockholm: Skolverket Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1756>.
- Skolverket. (2010). *Redovisning av uppdrag avseende examensmål och ämnesplaner för gymnasieskolan m.M. (u2009/2114/g, u2009/5688/g) samt tillägg till uppdraget (u2010/3157/g)*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Kommentarsmaterial till ämnesplanen i svenska*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv>.
- Skolverket. (2011c). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013). *Pisa 2012 : 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Smith, Richard, & Knight, John. (1982). Liberal ideology, radical critiques and change in education: A matter of goals. *British Journal of Sociology of Education*, 3(3), 217-234.
- Soliday, Mary. (2002). *The politics of remediation: Institutional and student needs in higher education*. Pittsburgh: University of Pittsburgh press.
- SOU 1963:42. (1963). *1960 års gymnasieutredning. 4, ett nytt gymnasium*. Stockholm: Ecklesiastikdep.
- SOU 1992:1. (1992). *Frihet, ansvar, kompetens : Grundutbildningens villkor i högskolan : Betänkande*. Stockholm: Allmänna förl.
- SOU 1992:94. (1992). *Skola för bildning : Huvudbetänkande*. Stockholm: Allmänna förl.
- SOU 2005:48. (2005). *Ett utvecklat resurstilldelningssystem för högskolans grundutbildning : Delbetänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2007:28. (2007). *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan : Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem : Betänkande*. Stockholm: Fritze.
- SOU 2008:27. (2008). *Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola : Betänkande*. Stockholm: Fritze.
- Stanley, Jane. (2010). *The rhetoric of remediation: Negotiating entitlement and access to higher education*. Pittsburgh: University of Pittsburgh press.

- Stanley, William B. (1992). *Curriculum for utopia : Social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era*. Albany: State Univ. of New York Press.
- Stotsky, Sandra. (1990). On planning and writing plans. Or beware of borrowed theories! *College Composition and Communication*, 37-57.
- Sundblad, Bo, Dominković, Kerstin, & Allard, Birgita. (1981). *Lus. En bok om läsutveckling*. Stockholm: LiberUtbildningsförl.
- Svensson, Jan. (1993). *Språk och offentlighet : Om språkbruksförändringar i den politiska offentligheten*. Lund: Lund Univ. Press.
- Säljö, Roger. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I Staffan Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Thavenius, Jan. (1995). *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Thavenius, Jan. (1999a). Modersmålet–redskap eller bildningsmedel? . I Jan Thavenius (red.), *Svenskämnnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Thavenius, Jan. (1999b). *Svenskämnnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Thompson, J.B. (1991). Editor's introduction. I Pierre Bourdieu (red.), *Language and symbolic power* (pp. 1-31). Cambridge: Harvard university press.
- Trew, Tony. (1979). Theory and ideology at work. I Roger Fowler, Bob Hodge, Gunther Kress, & Tony Trew (red.), *Language and control* (pp. 94-116). London: Routledge.
- Universitetskanslerämbetet. (2016). *Universitet och högskolor. Årsrapport 2016*. Stockholm: Universitetskanslerämbetet.
- Varnum, Robin. (1986). From crisis to crisis: The evolution toward higher standards of literacy in the united states. *Rhetoric Society Quarterly*, 16(3), 145-165.
- Vermeulen, Timotheus, & Van Den Akker, Robin. (2010). Notes on metamodernism. *Journal of Aesthetics & Culture*, 2.
- Vermeulen, Timotheus, & van den Akker, Robin. (2015). Utopia, sort of: A case study in metamodernism. *Studia Neophilologica*, 87(sup1), 55-67.
- Wahlström, Ninni. (2011). Utbildningens villkor–globalisering och lokal mångfald. *Utbildning & Demokrati*, 20(3), 29-49.
- Waldow, Florian. (2008). *Utbildningspolitik, ekonomi och internationella utbildningstrender i Sverige 1930-2000*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Waldow, Florian. (2009). Undeclared imports: Silent borrowing in educational policy-making and research in Sweden. *Comparative Education*, 45(4), 477-494.
- Wallenstein, Sven-Olov. (2011). Inledning: Vad var det postmoderna? *Svar på frågan: Vad var det postmoderna?* Stockholm: Axl Books.
- Waugh, Evelyn. ([1945] 2001). *En förlorad värld : Kapten Charles Ryders andliga och världsliga minnen*. Stockholm: Bonnier.
- Weber, Max. ([1934] 1978). *Den protestantiska etiken och kapitalismens anda*. Lund: Argos.

- Weedon, Chris. (1987). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- Westman, Margareta. (1976). Att kunna sitt språk – basfärdigheterna. *Språkvård*, 12(2), 11-14.
- Westman, Maria. (2009). *Skriftpraktiker i gymnasieskolan [elektronisk resurs] : Bygg- och omvårdnadslever skriver*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Widerberg, Karin. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Wiklund, Matilda. (2006). *Kunskapens fanbärare : Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena*. Örebro: Örebro universitet.
- Wikström, Cecilia. (2006, 2006-07-22). Skapa svensk litteraturkanon. *Sydsvenska dagbladet*.
- Williams, Bronwyn T. (2007). Why Johnny can never, ever read: The perpetual literacy crisis and student identity. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), 178-182.
- Winther Jørgensen, Marianne, & Phillips, Louise. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Witte, Stephen P. (1987). Pre-text and composing. *College Composition and Communication*, 397-425.
- Wodak, Ruth. (2009). *The discourse of politics in action : Politics as usual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wodak, Ruth, & Fairclough, Norman. (2010). Recontextualizing European higher education policies: The cases of Austria and Romania. *Critical Discourse Studies*, 7(1), 19-40.
- Östberg, Kjell. (2002). *1968 när allting var i rörelse : Sextiotalsradikaliseringen och de sociala rörelserna*. Stockholm: Prisma i samarbete med Samtidshistoriska institutet vid Södertörns högsk.

Våra studenter kan inte svenska! Så löd titeln på en uppmärksammas tidningsartikel för några år sedan. Bakom den drastiska formuleringen låg ett veritabelt nödrop där nio historiker förklarade att deras studenter hade påtagliga problem att uttrycka sig i skrift. Artikeln följdes av en strid ström av texter där temat upprepades. En skrivkris hade brutit ut.

Men vad är egentligen en skrivkris? Vad består den av? Hur skapas den? Varför uppstår den? Och vem utropar den? Dessa och liknande frågor diskuteras i avhandlingen *Synen på skrivande. Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*. Martin Malmström har läst och analyserat hundratals tidnings- och tidskriftsartiklar från 70-talet, 90-talet och vår samtid och resonerar kring skrivkrisers anatomi, historia och orsaker. Han genomför också närläsningar av läroplaner, ämnes- och kursplaner för gymnasieskolan för att undersöka synen på skrivande, det vill säga hur statsmakten ser på skrivande och skrivundervisning. Med 60-talets reformarbeten inför den nya gymnasieskolan som utgångspunkt diskuteras kontinuitet och förändring fram till våra dagar. Centralt för analyserna är vad som sägs om skrivande, hur det sägs och varför det sägs. Genom avhandlingen förs resonemang kring dialektiken mellan de diskursiva uttrycken och den samhälleliga kontexten.

Bilden som framträder av elevers och studenters skrivande är betydligt mer komplex än den vi alltsomoftast får oss serverad i medierna.

