

Rätt men dåligt

Om felfria studenttexter som inte är bra

Henrik Rosenkvist

1. Inledning

Olle Josephson framhåller i inledningen till *Textvård* (Svenska språknämnden 2006) att språkriktighet och textriktighet inte är samma sak; språkriktighet, menar Josephson, berör frågor som interpunktion, stavning och ordval, medan textriktighet handlar om ”språk i funktion”, alltså om hur texter fungerar i en given kommunikationssituation. I takt med att ordbehandlingsprogrammen blir allt mer sofistikerade blir språkriktighetsproblemen sällsyntare, men textriktighet utgör ett område som sådana program fortfarande inte behärskar och därför är problem av den typen mycket vanliga, i många olika typer av texter (i denna artikel kommer jag bara att diskutera studenttexter). För att åtgärda textriktighetsproblem behöver man nämligen förstå hur textens uppbyggnad korrelerar med funktionen. Var och en som har undervisat på högskola och/eller universitet torde ha stött på studenttexter som är i princip felfria – alla ord är rättstavade etc. – men som ändå inte är bra. Problemet är att sätta fingret på just det som inte fungerar i texten, och att sedan förmedla detta till studenten. För att studenten ska förstå vad som fallerat måste han/hon på ett lättbegripligt sätt upplysas om olika typer av språkliga brister och om hur de bäst åtgärdas.

Den här korta artikeln är ett försök att visa hur de tämligen komplexa tankar om språknormer som ligger bakom kategoriseringen språkriktighet å ena sidan och textriktighet å andra sidan kan förmedlas till studenter genom att man på ett stringent sätt skiljer mellan vad som är fint/fult, rätt/fel samt bra/dåligt i skriftspråket. I viss mån sammanfaller dessa tre begreppspår med Ulf Telemans *normkonflikt*, *normbrott* och *normkollaps* (Teleman 1979). Inledningsvis ger jag en kort bakgrund till mitt resonemang, och därefter diskuterar jag de tre begreppspåren i tur och ordning. Artikeln sammanfattas i ett avslutande avsnitt.

2. Bakgrund

Alla som studerar vid en högskola eller ett universitet producerar olika typer av skriftliga alster: essäer, rapporter, uppsatser, referat och så vidare. I princip alla studenter får också kommentarer om sitt språk från lärarna; att kunna skriva fungerande akademisk prosa ses nämligen som en så kallad generell kompetens som alla studenter ska tillägna sig under sin studietid. “Språket är akademikerns arbetsredskap och såväl under studietiden som i

arbetslivet ska akademikern ha ett bra skriftspråk”, påpekar Rienecke & Jørgensen (2008:373). Emellertid har jag genom kontakter med lärarkolleger från andra discipliner vid Lunds universitet (naturvetenskap, medicin, LTH etc.) fått erfara att de språkliga kommentarerna främst rör detaljer som stavning, interpunktion, rubriksättning, enkla syftningsfel och liknande. Kommentarererna gäller alltså tämligen enkla språkriktighetsfel. Brister som rör textens uppbyggnad – det gäller uppbyggnaden av såväl satser och meningar som stycken, avsnitt och hela uppsatser – kommenteras i regel inte. Anledningen till detta är givetvis att enbart en mycket liten del av alla vid universitetet verksamma lärare har någon form av språkvetenskaplig bakgrund, och därför tillämpas vanligen de tankar om språkkorrigerings som man inhämtat i gymnasieskolan, ofta med utgångspunkt i enkla kodifierade normer och/eller i traditionella men ibland föråldrade språknormer; idéer från Wellanders *Riktig svenska* traderas fortfarande. Också en tämligen väl genomarbetad studenttext kan därför vara i princip obegriplig.

Universitets- och högskolelärare utan särskild språkvetenskaplig kompetens bedömer alltså i många fall studenternas texter enligt gymnasieskolans principer, och precis som gymnasieläraren agerar universitetsläraren ofta som “den inlärdas irritationens hemliga agent” (Teleman 1979:151). Han/hon tar fram rödpenan och markerar sådant som stavfel och särskrivningar, vilket är just vad studenten i sin tur förväntar sig – så gick det ju till också på gymnasiet. Någon verklig utveckling i studentens skrivande sker alltså inte, utan det blir bara mer av samma sak, så att säga.

Vid ett möte om generella färdigheter (Rosenkvist 2008) föreslog jag av denna anledning att alla lärare som kommenterar studenternas språk bör utbildas i språk- och textriktighetens grunder. Den modell som jag presenterar nedan riktar sig alltså både till lärare utan språkbakgrund och till studenter, och den är tänkt att med ett minimum av språkvetenskaplig teori ändå ge studenter och lärare en möjlighet att tala om språkbrister på ett tillräckligt precist sätt. I Blooms taxonomi över utbildningsmål (se till exempel Rienecker & Jørgensen 2008:55) rör det sig alltså om viss kunskap och förståelse, men framför allt om användande.

För de studenter som studerar språk kan modellen fungera som en inledning till djupare resonemang om språkets normer.

3. Fint/fult – en fråga om stil

De flesta studenter som börjar studera vid en högskola eller ett universitet är fullt medvetna om att det finns olika stilar, och att till exempel grov slang och svordomar inte hör hemma i den akademiska prosan. Sådana uttryck kan givetvis vara fullt passande i andra, mer informella, sammanhang (se Andersson 1985:kap. 7). Begreppsparet fint/fult kan användas för att belysa att vissa stilar och stildrag i regel inte accepteras i den högre utbildningen – alltför mycket talspråk (dialektala uttryck, slang och så vidare) och alltför mycket fokus på den egna personen är till exempel opassande i akademiska texter. Också

akademisk hederlighet och fusk faller in under fint/fult – det är ju definitivt fult att fuska. Fint/fult handlar alltså om alltför vardaglig stil, alltför privat stil och akademisk hederlighet. Här går jag bara in på de två förstnämnda aspekterna.

3.1. Alltför vardaglig stil

En del studenter tycks ha uppfattningen att en och samma stilnivå är godtagbar i alla sammanhang. Ett autentiskt exempel på alltför vardaglig stil ges nedan (min kursivering).

England och Sundin *tycker* att de *krånglar till det för mycket*. De menar att de *gör för stor grej utav* specialdesign för besökare med till exempel läshandikapp.

Visserligen är detta korta stycke korrekt och begripligt, men de kursiverade uttrycken passar inte riktigt in i den akademiska stilen – här väntar vi oss i stället kanske *anser*, *gör saken för komplicerad* och *lägger för stor vikt vid*. Om studenten känner till att det finns en viss akademisk stil så är det enligt min erfarenhet i sådana fall tillräckligt att ge kommentaren “Stil!” i marginalen för att han/hon själv ska kunna åtgärda problem av denna typ.

3.2. Alltför privat stil

Många studenter har den felaktiga uppfattningen att man inte får skriva *jag* (eller *vi*) i en uppsats; på förfrågan har jag ibland blivit informerad om att denna vilseledande uppgift härstammar från gymnasieskolans svenskundervisning. Hur som helst så är det naturligtvis fullt tillåtet att använda ordet *jag* i akademisk prosa (se diskussionen i Rienecker & Jørgensen 2008:364f) – i själva verket kan de strategier som en del studenter använder sig av bara för att undvika detta lilla ord göra en text mer än lovligt dunkel och svårbegriplig, och för sådana skribenter kan tillståndet att skriva *jag* innebära en avsevärd lättnad.

Däremot bör man inte skriva alltför privat. Lagerholm (2008:377f) skiljer mellan personligt och privat skrivande, och menar att inom ramarna för den akademiska stilen finns det utrymme för vissa personliga stildrag, men däremot bör en akademisk text inte centrera kring författarens egna tankar, känslor och åsikter om det behandlade ämnet. Sådana inslag minskar tilltron till författaren, och är oftast helt irrelevanta. Lagerholm ger följande exempel (2008:377f):

En författare som i många år legat mig varmt om hjärtat är den svenska författaren Karin Almgren, både som författare och debattör. Hon har en enastående förmåga att beröra mig och väcka allehanda känslor hos mig [...]

Här ser vi att skribenten börjar diskutera en författare, Karin Almgren, ur sitt eget, privata perspektiv, vilket alltså är olämpligt (det är således inte användningen av *jag* som är problematisk i sig). När en student har producerat en text av detta slag krävs ofta en

genomgående revision av hela texten, varvid privata åsikter och liknande inslag stryks för att ersättas med objektiva, neutrala påståenden. Lagerholm föreslår att denna inledande passus ersätts med följande:

Den svenska författaren och debattören Karin Almlund har sedan 1980-talet varit en flitig debattör i politiska och kulturella frågor. Hennes åsikter och debattstil får ofta stort genomslag i våra medier, och hon jämförs ibland med andra tongivande debattörer från både 1800-talet och det tidiga 1900-talet.

Detta är alltså en grundlig revidering, som resulterat i en ny disposition och i en mer objektiv stil – författarens privata upplevelser har helt strukits. I själva verket är just en sådan allomfattande revision nödvändig när en text blivit alldeles för privat. Någon detaljerad instruktion om hur detta ska göra kan man dock inte ge en student, utan studenten måste själv inse vad som brister och därefter ta itu med problemet på egen hand. Ju tidigare i skrivprocessen detta sker, desto enklare blir det att komma tillrätta med den alltför privata stilen.

4. Rätt/fel – en fråga om skrivregler

Begreppsparet rätt/fel handlar huvudsakligen om det som Josephson (2006) kallar språkriktighet, och det ansluter också till de kodifierade normer som Teleman (1979:kap 1) diskuterar; om det inte finns en tydlig (kodifierad) norm kan man ju inte entydigt klassificera en konstruktion som rätt eller fel. Vilken stilvalör ett visst ord har är därför möjligt att diskutera, men att till exempel ordet *acceptans* stavas just så och inte på något annat sätt är ett oomkullrunkeligt faktum. Den normen är kodifierad i SAOL, och inte förhandlingsbar. Att skriva *asseptans* är därför rätt och slätt fel.

Det är alltså språkliga brister som gäller stavning, böjning, interpunktion, styckeindelning, teckenval (tankstreck eller bindestreck?) och liknande som det är rimligt att kalla fel. De skrivregler på detaljnivå som normerar vårt skriftspråk i detta avseende kan man hitta i SAOL, i *Svenska skrivregler* och i *Skrivregler för svenska och engelska från TNC*, men också handböcker i skrivande brukar förmedla ett urval av dessa regler. I Strömquist (1989:71) möts man till exempel av rubriken *Följ skriftspråkets regler!* och Rienecker & Jørgensen (2008:kap. 15) behandlar en del skrivregler under rubriken *Korrekt språk i uppsatsen*. Vidare är det vanligt att institutioner och fakulteter på egen hand sammanställer kompendier med konkreta råd och regler för studenternas skrivande.

En del brister som rör rätt/fel är lämpliga mål för ordbehandlingsprogrammets automatiska rättstavningshjälpredor, och därför är exempelvis stavfel inte särskilt vanliga i nutida studenttexter. Däremot tycks många studenter vara osäkra när det gäller bruket av vissa interpunktionstecken, i synnerhet kolon, semikolon och citationstecken, och det är också vanligt att det finns olika meningar om kommatering. En del äldre studenter

satskommaterar med säker hand, medan andra blandar olika principer för kommatering. Några tillämpar en enkel undvikandestrategi genom att inte kommatera alls. Också styckeindelningsteknikerna är många studenter osäkra på.

Tack vare skolans skrivundervisning brukar studenter vara tämligen väl medvetna om att det finns skrivregler på detaljnivå, och de anstränger sig också ofta för att följa dem. En del studenter bär dock med sig föråldrade uppfattningar om skriftspråkets små detaljer, och när man påpekar detta kan det hända att de försvarar sig genom att åberopa tidigare lärare. Då får man förklara att det är de regler som ges i till exempel *Svenska skrivregler* som faktiskt gäller, och att det ibland händer att lärare förmedlar förlegade skrivregler, tyvärr.

För att komma till rätta med brott mot skrivregler på detaljnivå måste man alltså få studenterna att använda regelsamlingarna i sitt skrivande rutinmässigt, och de bör också få lära sig att ordbehandlingsprogrammets språkgranskningsfunktioner inte är helt tillförlitliga och ännu så länge inte kan ersätta en god korrekturläsare.

5. Bra/dåligt – en fråga om textfunktion

Akademiska texter är i regel informationsbärande, utredande och diskuterande, och som en följd av dessa funktioner bör språket vara entydigt, klart och koncist. Också textens uppbyggnad bör givetvis stå i samklang med funktionen och vara så tydlig som möjligt – det gäller både satser, meningar, stycken, avsnitt och kapitel. Det är på just denna punkt som många studenttexter kommer till korta. De är helt enkelt inte bra, trots att de i många fall varken bryter mot den akademiska stilen eller mot skrivreglerna. Den typen av texter kallar jag alltså felfria men dåliga. Josephson (2006) använder termen *textriktighet* i sin diskussion om hur dålig uppbyggnad av texter leder till textuella funktionsnedsättningar, medan Teleman (1979:kap. 8) använder termen *normkollaps* eller det målade uttrycket “maskineriet strejkar”. En av anledningarna till fel av denna typ är enligt Teleman (1979:136):

[...] att analyserande och generaliserande språkbruk ofta för till mer komplexa innehållsstrukturer, som det är svårt att få överblick över och som det är svårt att föra fram till ytspråkliga uttryck så att alla de syntaktiska reglerna griper in i varandra på rätt sätt och så att alla de språkliga bitarna passar in i varandra som de ska.

Det kan också vara så, menar Teleman, att skribenten “fallit offer för en perverterad stilsträvan” och därför i sitt skrivande försöker “ge sken av en komplexitet som inte har innehållslig täckning”. En student som har en stark drift att skriva överdrivet byråkratiskt, arkaiskt eller krångligt kan ha fått beröm för sin sofistikerade textproduktion i skolan, och han/hon kan därför invända mot det akademiska kravet på att skriva klart och tydligt.¹ En

¹ För akademiker som skriver i den kontinentala akademiska stilen, som ofta fungerar som norm

kollega fick till exempel en gång höra en student harmset utropa: “Du vill att jag ska skriva simpelt!”. Också denna student bättrade sig dock till slut.

Till skillnad från problem som rör fint/fult präglar i regel bra/dåligt-problem inte hela texter, utan de är mer lokala, och till skillnad från rätt/fel-problem kan de inte slås upp på ett enkelt sätt i någon regelsamling (se Josephson 2006:8f). För att optimera funktionen hos en text behöver man därför en i alla fall grundläggande förståelse för hur satser, meningar, stycken och så vidare bör struktureras för maximal tydlighet, och i sin tur kräver detta viss grammatisk medvetenhet.

En annan viktig skillnad är att bra/dåligt-problem inte har lika tydliga signalvärden som de andra två typerna av problem – en skolad läsare upptäcker och irriteras av stilbrott och stavfel, men bra/dåligt-problem innebär inte automatiskt att läsaren får en negativ uppfattning av texten (om man nu inte besitter den specialistkompetens som krävs för att känna igen dåliga texter). Många som läser dåliga texter och upptäcker att de har svårt att förstå dem lägger således skulden hos sig själva, när de i stället borde anklaga författaren.

En tredje skillnad är att läsaren har en central roll när det gäller bra/dåligt-problem. Han/hon är nämligen den som avgör om texten fungerar eller inte. Oavsett hur mycket möda en författare lägger ner på en akademisk uppsats så är den inte bra om den tänkte läsaren inte förstår den. Detta är en besk sanning för många skribenter. Studenter som har svårt att acceptera den övertygas ibland av en jämförelse med restaurangvärldens villkor: det är inte kocken som bestämmer om maten är god, utan gästen.

I de två följande avsnitten diskuterar jag först bra/dåligt på satsnivå, och sedan, i korthet, bra/dåligt på högre nivåer i texten. Många av de konstruktioner jag valt att ta upp behandlas också i *Språkriktighetsboken*; i inledningen till denna bok finns för övrigt en värdefull diskussion om språk- och textriktighet.

5.1. Bra/dåligt på satsnivå

Ett typiskt satsinternt fenomen är den så kallade subjeksregeln: ett underförstått subjekt bör vara identiskt med huvudsatsens subjekt. Ett klassiskt exempel på brott mot subjeksregeln är:

Nära nog vansinnig och omgiven av dåliga rådgivare kan jag icke annat än beklaga Erik XIV.

Predikativfrasernas underförstådda subjekt analyseras alltså här först som identiskt med satsens subjekt (*jag*), vilket ger en annan betydelse än den avsedda. Underförstådda subjekt förekommer också i andra typer av satsförkortningar och i passiva satser, till exempel.

Men brott mot subjeksregeln innebär inte alltid att läsaren leds till feltolkningar. Jämför de två exemplen nedan:

Röd och daggfrisk såg hon rosen stå i vasen.

Röda och daggfriska såg hon rosorna stå i vasen.

I det första exemplet kan *röd och daggfrisk* tolkas som attribut till *hon*, men numeruskongruensen omöjliggör den analysen i det senare exemplet. Brott mot subjeksregeln innebär alltså inte med nödvändighet ett förståelseproblem, utan varje enskilt fall får bedömas för sig.

Också symmetriregeln, som innebär att samordnade led ska ha samma form, är vanligen satsintern. Ett autentiskt exempel från en studenttext är:

Resultatet från denna undersökning visade att skribentens revision av texten i huvudsak ledde fram till omotiverade preciseringar av beskrivningar, göra det implicit sagda explicit och att ersätta personliga, aktiva eller informella uttryckssätt med opersonliga, passiva eller formella.

De tre samordningsleden efter *till* har här olika form (en nominalfras och två infinitivfraser, varav den första saknar infinitivmärke), vilket gör meningen svårbegriplig. Led som inte är samordnade bör å andra sidan inte ges samma form, om det finns en risk för missförstånd – detta är den negerade versionen av symmetriregeln.

Det bör påpekas att medlemsstaterna har samtyckt till att medverka till att kommissionens rekommendation genomförs och att alla inblandade har visat intresse för att uppnå målen i rekommendationen är en förutsättning för att [...]

Eftersom *att* inleder såväl bisatser som infinitivfraser är det ofta olyckligt att i komplexa texter samordna alltför många led som börjar med *att*. I exemplet ovan leds läsaren att tro att ledet *att alla inblandade...* är ytterligare ett samordningsled efter *till*, när det faktiskt är en bisats som fungerar som subjekt i en huvudsats. I just detta exempel hade tydlighetskommatering varit till stor hjälp – ett kommatecken efter *genomförs* hade klargjort strukturen.

Vid samordningar kan konstituenten i det andra samordningsledet utelämnas, om de är identiska med konstituenten i det första samordningsledet – detta kallas sammandragning. Ett lyckat exempel på sammandragning är:

Karlsson packade sina väskor och lådor.

Här har *sina* utelämnats framför *lådor*. Men vid sammandragning bör leden alltså vara helt identiska, och därför är sammandragningen i meningen *Vi har vårt barn och lilla*

hund att ta hand om inte lyckad. *Barn* och *hund* har ju olika genus, och *vårt* och *vår* är alltså inte identiska led.

Också av sammandragningsregeln finns det en negerad version: undvik oavsiktliga sammandragningsstolkningar.

Som exempel på den kommunistiska regimens känslighet för folkmeningen framhåller man avskaffandet av krigskommunismen och spritförbudet.

Här kan *avskaffandet av* ha utelämnats i det andra samordningsledet – det går alltså inte att avgöra om spritförbudet har införts eller om det har avskaffats, om man bara läser denna mening.

Subjektsregeln, samordningsregeln och sammandragningsregeln är tre exempel på hur satsens uppbyggnad kan förenkla eller fördröja informationsöverföring i en akademisk text. Det finns naturligtvis också andra satsinterna konstruktioner som är relevanta för bra/dåligt-aspekten: nominalisering, pseudonominalisering och passivisering, till exempel. Jag går emellertid inte närmare in på dessa och andra konstruktioner här.

Dåliga texter utmärks tyvärr av att olika typer av bra/dåligt-problem förekommer samtidigt, i samma satser, och då är det inte alltid lätt att lyfta fram varje problem för sig. Ett relativt enkelt autentiskt exempel på detta ges nedan.

Vid undersökningar som gjorts beträffande författande med ordbehandlare har man kunnat konstatera att av de ändringar som görs i en text är det få som är betydelseförändrande, medan de betydelsebevarande (enkla, lokala och stilistiska förändringar), såsom dels eliminering av upprepningar och talspråk, men även ändring av ”redan acceptabla” uttryck genom precisering och omvandling av konstruktionen (från personlig till opersonlig, från aktiv till passiv och från informell till formell) svarar för den absoluta merparten av dem man utför.

För att bena ut dåliga texter av den här typen behöver man förmodligen först klargöra relationerna mellan de olika utsagorna och sedan formulera om hela textpartiet. För många lärare innebär sådana texter ett stort problem, eftersom studenter som skriver så här inte är mottagliga för enkla råd som ”skriv tydligare” – studenten märker ju inte själv att texten är svårbegriplig och otydlig. Inte heller kan läraren ge mer specifika instruktioner (”bryt inte mot subjektsregeln här”), i regel, eftersom detta kräver att både läraren och studenten faktiskt vet någonting om textriktighet. Slutsatsen blir med nödvändighet att såväl lärare som studenter måste få en grundläggande utbildning i språk- och textriktighet, om målet är bra studenttexter.

5.2. Bra/dåligt på högre nivåer

För att en akademisk text ska fungera bra måste de logiska relationerna mellan satserna

framgå tydligt. Ett sätt att tydliggöra relationerna är att ordna textens stycken kronologiskt. Då kommer alltid orsak före verkan. Dessutom bör dispositionen understödjas av textbindningsmarkörer som inte bara uttrycker de logiska relationerna, utan också kan visa huruvida något är väntat (*eftersom...*) eller oväntat (*trots att...*). Ett autentiskt exempel på bland annat misslyckad disposition och oklara sammanhang ges nedan.

Elcertifikaten ger förutsättningar för att det ska bli mer lönsamt att producera el tillsammans med värme men stödjer endast biobränsleanläggningar. Eftersom priset på värme inte haft en lika markant ökning har elproduktion blivit mer lönsam vilket gör att kraftvärmeproducenterna strävar efter ett ökat elutbyte.

Här leder skribenten läsaren på villovägar, och texten är alltså inte bra. Även om det inte är alltför mödosamt att reda ut hur textens utsagor är relaterade till varandra innebär dock den bristande textkvaliteten en märkbar och onödig förståelsefördröjning.

Också felaktig eller missvisande syftning kan leda till att texter blir svåra. Ett enkelt exempel:

Förändringarna var ofta till det sämre, man hade gjort fula tillbyggnader och lagt tak av eternit. Nu var man tvungen att börja med att ta bort dem.

Här kan *dem* syfta antingen på tillbyggnaderna eller på taken, vilket alltså inte är optimalt i en text där klarhet och tydlighet eftersträvas. I en mer komplex text, som till exempel ett examensarbete, där det ofta förekommer ganska långa utredningar och analyser, kan ett sådant otydligt pronomen leda till graverande missuppfattningar.

Ytterligare ett bra/dåligt-problem på högre nivå är bristande metakommunikation (Rienecker & Jørgensen 2008:348ff); i en akademisk text är det synnerligen viktigt att läsaren kontinuerligt underrättas om var i texten man befinner sig, vad som kommer närmast och vad som hittills har avverkats. Skribenten ska alltså binda ihop sin text genom att hänvisa till andra textpartier, tydliggöra temabyten, klargöra utsagornas relevans och funktion för helheten och så vidare.

Det finns naturligtvis många fler aspekter att ta upp när det gäller bra/dåligt-problem på högre nivå, som till exempel hur man strukturerar stycken och hur man använder illustrerande figurer och tabeller, men dessa exempel får räcka; den idé om bra/dåligt-problem på olika nivåer som jag vill förmedla torde nu ha framgått klart.

6. Avslutning

Syftet med denna artikel är att introducera ett sätt att arbeta med studenttexter som kan ge lärare och studenter möjligheten att koncist diskutera och åtgärda språk- och

textriktighetsproblem, med ett minimum av språkvetenskaplig teori. Den modell jag presenterar här kan förmedlas via två eller tre föreläsningar och några enkla övningar, och den har visat sig fungera tämligen väl. Till exempel fick jag nyligen, under en föreläsning om bra/dåligt, frågan om huruvida man bör skriva *ska* eller *skall* i uppsatser. Mycket snabbt svarade en annan student “Det är ju en fråga om fint/fult”, varpå en kort diskussion bland studenterna själva avgjorde saken. Efter bara två och en halv föreläsning hade studenterna alltså ett ganska bra grepp om olika typer av språkriktighetsproblem. Min uppfattning är också att modellen hjälper studenterna att koncentrera sig mer på textens innehåll, eftersom de med denna bakgrund själva kan bedöma, hjälpligt, hur deras texter fungerar. Utan att kunna stöda mig på kvantitativa data vill jag också hävda att de texter som producerats på kurser där jag introducerat denna modell har blivit något bättre än jämförbara texter från andra kurser.

Josephson (2006:10) framhåller att “Textkompetens och kunskap om textnormer på ett allmänt plan är alltså förmågan att förstå och kunna tala om hur texter fungerar.” Man kan alltså säga att studenternas allmänna textkompetens tycks ha höjts på de kurser där modellen använts. Förhoppningsvis kan den också bistå akademiska lärare som vill hjälpa sina studenter att skriva fint, rätt och framför allt bra.

Litteratur

Andersson, L-G. 1979. *Fult språk*. Carlssons, Stockholm.

Lagerholm, P. 2008. *Stilistik*. Studentlitteratur, Lund.

Rienecker, L. & Jørgensen, P. 2008. *Att skriva en bra uppsats*. Liber, Malmö.

Rosenkvist, H. 2008. Vem undervisar i akademiskt skrivande? Paper vid *Att utveckla och stärka generella kompetenser i högre utbildning*. Nationell workshop om generella kompetenser, Lund 20–21/8.

Skrivregler för svenska och engelska från TNC. 2004. TNC, Solna.

Språkriktighetsboken. 2005. Norstedts Akademiska Förlag.

Strömquist, S. 1989. *Skrivboken*. Liber, Malmö. *Svenska skrivregler*. 2000. Liber, Stockholm.

Teleman, U. 1979. *Språkrätt*. LiberLäromedel, Lund.

(Artikeln är publicerad i: *Svensson och svenskan. Med sinnen känsliga för språk*. Festskrift till Jan Svensson 2010. Red. Gunilla Byrman, Anna Gustafsson & Henrik Rahm, 269–280. Lund.)