

Författare: Gunlög Josefsson och Sara Santesson,  
under medverkan av Marie Lindstedt Cronberg, Kikki Nillasdotter,  
Marianna Smaragdi och Cecilia Wadsö-Lecaros

# HUR SKRIVER VÅRA STUDENTER?

En undersökning av skrivförmågan hos nyantagna studenter  
vid HT-fakulteterna vid Lunds universitet



**LUNDS UNIVERSITET**  
Humanistiska och teologiska fakulteterna

## Innehåll

HUR SKRIVER VÅRA STUDENTER?	1
Mediernas bild av studenters skrivförmåga	4
Studenternas förkunskaper – vad kan vi förvänta oss från gymnasieskolan?	5
Undersökningen	6
Formuläret	7
Resultatet för studentgruppen	8
Diskussion - fyra sätt att tänka om glappet	15
Om undersökningen	18
Rekommendationer	19
Referenser	21

**Studenters skrivförmåga** är ett återkommande samtalsämne vid humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet, liksom vid andra fakulteter och lärosäten. Bristande skrivförmåga kan göra det svårt eller rent av omöjligt för studenter att klara av sina studier. Det är ett problem för den enskilde studenten, men också för lärarna. Många lärare anser sig inte hinna arbeta med studenternas skrivutveckling, samtidigt som ansvaret för detta inte kan läggas helt och hållet på pedagogiska stödfunktioner. Studenter riskerar att hamna mellan stolarna, vilket får konsekvenser för utbildningens kvalitet.

Men vad innebär bristande skrivförmåga? Vid HTs studierektorsinternat 2015 gjordes i samband med en workshop en inventering bland studierektorerna om vilka brister de såg i studenternas skrivande. Det som togs upp var brister på olika nivåer, allt från stavning, meningsbyggnad och ordförråd till stilnivå, genrekompetens och akribi samt slutligen kognitiv förmåga och insikt om skrivprocess och studieteknik.

Vid workshoppen framfördes många idéer för HT-gemensamma åtgärder för att främja våra studenters skrivutveckling, och en planeringsgrupp tillsattes bestående av Lisa Holm, senare ersatt av Gunlög Josefsson (svenska/SOL), Marie Lindstedt Cronberg (historia), Kikki Nillasdotter (Studieverkstaden), Sara Santesson (retorik/KOM), Marianna Smaragdi (nygrekiska/SOL) och Cecilia Wadsö-Lecaros (engelska/SOL). Planeringsgruppen fick grundutbildningsnämndens uppdrag att kartlägga studenters eventuella brister och ge förslag på åtgärder som HT kan vidta för att höja studenternas skrivförmåga. I denna rapport redovisas resultatet av uppdraget.

Lund, den 1 juni 2017

Gunlög Josefsson och Sara Santesson

## Mediernas bild av studenters skrivförmåga

I den offentliga debatten har det de senaste åren talats mycket om studenters usla språkkunskaper. Inläggen är många. I sin diskursanalytiskt inriktade avhandling *Synen på skrivande* (2017) menar Martin Malmström visserligen att skrivkrisdebatten har förts sedan tidernas begynnelse, men han ringar samtidigt in 2013 som ett år då den blossade upp i svenska medier. Till exempel skrev nio lärare och forskare i historia från olika universitet i *Upsala Nya Tidning* i januari 2013 (Enefalk m.fl. 2013) om studenternas bristande förmåga att uttrycka sig på svenska:

Språkproblemen yttrar sig i alla tänkbara undervisningssammanhang. Studenter missförstår muntlig och skriftlig information, klarar inte av att läsa kurslitteraturen, och förstår inte tentafrågorna. Men allra tydligast blir problemen då studenterna själva måste uttrycka sig i skrift. /.../ Mer beklämmande är att studenterna har ett oerhört begränsat ordförråd, och verkligen 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 upphov 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 utsagor direkt obegripliga.

Vi säger inte att det är något fel på våra studenters begåvning. Det är inte intelligens som saknas /.../ men [de] har mycket svårt att formulera sig begripligt i skrift.

Ett annat exempel från samma år är Ebba Lisberg Jensen, universitetslektor och programkoordinator vid Malmö högskola, som intervjuas i tidskriften *Universitetsläraren* (Samuelsson 2013). Lisberg Jensen beskriver "studenter med obefintlig känsla för hur skriftspråk ska se ut". Hon menar att fenomenet blev synligt för 3–4 år sedan. Tidigare var det, hävdar hon, bara enstaka studenter som hade skrivproblem – nu är bekymret generellt. I artikeln ställs frågan "Hur ska universitetslärare, utan att ge avkall på akademisk kvalitet, undervisa de studenter som inte kan /.../ uttrycka sig begripligt i skrift /.../?"

Vikten av god skrivförmåga är nog alla ense om, men oss veterligen saknas det ordentliga undersökningar om vilka specifika problem det handlar om, hur stora problemen är och hur dessa påverkar studenters studieresultat. Man kan också fråga sig hur man ska se på ett eventuellt glapp mellan studenternas skrivförmåga och högskolans förväntningar. Dessa frågor hoppas vi att vår undersökning ska kunna besvara.

## Studenternas förkunskaper – vad kan vi förvänta oss från gymnasieskolan?

En viktig fråga i sammanhanget är vilken skrivkompetens som högskolan kan förvänta sig av de nyantagna studenterna. Den enda rimliga utgångspunkten är, menar vi, att utgå från betygsriterierna från gymnasiet (Skolverket 2011). För att få allmän högskolebehörighet krävs att man har godkänt betyg från kursen svenska 3 eller svenska som andraspråk 3. Godkänt betyder i det här sammanhanget minst betyg E. (Den som inte har gått svensk gymnasieskola har rätt att istället göra det s.k. Tisus-testet, för att visa att man har motsvarande kunskaper i svenska.) För betyg E i svenska 3 gäller bland annat följande kunskapskrav:<sup>1</sup>

Elever kan /.../ skriva texter av vetenskaplig karaktär och andra texter. Texterna är sammanhängande **och har tydligt urskiljbar disposition**. Texterna är dessutom **till viss del** anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. /.../ Eleven kan /.../ i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.

För motsvarande betyg för svenska som andraspråk 3 gäller följande:

Eleven kan skriva texter av vetenskaplig karaktär som **till viss del** är anpassade till ämne, texttyp, mottagare och situation. Ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärsningen begränsar **endast i undantagsfall** den skriftliga och muntliga kommunikationen. Eleven kan **översiktligt** redogöra för det huvudsakliga innehållet i texter av vetenskaplig karaktär och kontrollerar förståelsen av detaljer med hjälp av strategier och olika hjälpmedel. /.../ Eleven kan strukturera, referera, värdera, granska och sammanfatta, muntligt och skriftligt, texter om **ämnen som är bekanta för honom eller henne** och omsätter sin sammanfattning i en muntlig eller skriftlig sammanställning som **till viss del** anpassats till texttyp och mottagare.

I kursen före, svenska 2, som studenterna alltså måste ha läst före svenska 3, återfinns följande kunskapskrav för betyg E:

Elever kan **med viss säkerhet** samla, sovra och sammanställa information från olika källor. Med utgångspunkt från detta kan eleven skriva utredande och argumenterande texter som är sammanhängande och **har tydligt urskiljbar disposition**. Texterna är **till viss del** anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Eleven kan tillämpa regler för citat- och referatteknik och följer i huvudsak skriftspråkets normer för språkriktighet. Språket är varierat och innehåller goda formuleringar.

Liknande formuleringar finns i kursen svenska som andraspråk 2:

Eleven kan skriva utredande texter med referenser till andra källor. Ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärsningen begränsar endast i undantagsfall den skriftliga och muntliga kommunikationen.

---

<sup>1</sup> Fetstil på vissa ord och uttryck i kunskapskraven hör till den matrismodell som används och som preciserar kvaliteten på den aktuella faktorn.

Ovanstående är i ett nötskal vad vi kan förvänta oss att studenterna kan i termer av skrivande från gymnasiet. Vi kan notera att det finns en del vaga formuleringar; texterna behöver till exempel bara vara *till viss del* anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. I bedömningsunderlagen för gymnasieskolans nationella prov preciseras och exemplifieras några av kunskapskraven, till exempel vad som avses med att kommunikationen i undantagsfall kan begränsas av den språkliga framställningen; enstaka ordföljdsmissar, prepositionsfel, kongruensfel eller felaktig verbanvändning ska t.ex. accepteras.

Man kan naturligtvis ifrågasätta rimligheten i kunskapskraven för ämnet svenska/svenska som andraspråk på gymnasiet och tycka att de är alltför lågt ställda. Ett resonemang om detta följer i avsnittet Diskussion nedan.

## Undersökningen

Syftet med vår pilotundersökning har varit att undersöka skrivförmågan hos nyantagna studenter på den humanistiska och teologiska fakulteten (HT) vid Lunds universitet och sätta deras skrivförmåga i relation till de kunskaper som de enligt gymnasieskolans styrdokument ska ha. Tre grupper av HT-studenter fick i samband med terminsstarten i januari 2017 skriva ett referat på 2–3 A4-sidor. Referatet skulle skrivas för att passa i en lärobok för gymnasieelever. Totalt deltog 100 studenter: en grupp nybörjare från historia, en från CTR och en från idé- och lärdoms historia. Grupperna kunde av olika skäl inte bli lika stora; 70 % av studenterna var antagna till historia, 16 % till religionsvetenskap och teologi och 14 % till idé- och lärdoms historia. Vi var även intresserade av att undersöka om det fanns någon koppling till studenternas förstaspråk, och frågade därför våra informanter om detta. 92 % av studenterna uppgav svenska. En annan fråga var om det fanns någon koppling mellan studietid och skriftspråklig förmåga. En tredjedel av studenterna (34 %) visade sig sakna tidigare universitetsstudier (dessa studenter benämns fortsättningsvis *förstaterminsstudenter*), en tredjedel (34 %) hade 1–2 terminer bakom sig. Mindre än en tredjedel (31 %) hade två eller fler terminer.

Texterna bedömdes av tre språkkonsulter utbildade och utexaminerade vid Språk- och litteraturcentrum vid Lunds universitet: Elias Annby, Anna Folkesson och Matilda Pohl. Språkkonsulterna utgick i sin bedömning från bedömningsmatrisen för det nationella provet för svenska 3/svenska som andraspråk 3. Grunderna för bedömning diskuterades i början av processen med Gunlög Josefsson, professor i svenska, och Sara Santesson, språkkonsult/universitetsadjunkt i retorik. Vi hoppas få möjlighet att i ett senare skede göra djupare analyser av studenternas texter och låta dem bedömas även av universitetslärare.

Till sist: Den fråga som ligger som ett raster över hela debatten om högskolestudenternas skrivförmåga är: "Var det bättre förr?" Vi vill poängtera att vår undersökning inte syftar till att ge svar på den frågan. Det vi är intresserade av är hur studenterna skriver nu – i relation till de krav som finns i den grundläggande behörigheten och vad universitetslärare borde kunna förvänta sig.

## Formuläret

Den bedömningsmall som språkkonsulterna använde i sin bedömning utgick från olika aspekter av texten. De allmänna frågorna var:

- Vilket ämne läser studenten? (historia, idé- och lärdomshistoria, religionsvetenskap och teologi)
- Vilket förstaspråk har studenten?
- Har studenten läst tidigare vid universitet, och i så fall hur länge?

I texterna bedömdes följande:

- om instruktionerna har följts (är texten ett referat?)
- om faktaurvalet är relevant,
- "lokala fel", t.ex. stavning, stor/liten bokstav, särskrivning,
- ordformer, böjning,
- ordval, fasta fraser (idiomatisk svenska, prepositionsval),
- meningsbyggnad,
- styckeindelning,
- disposition,
- syftning (tydlighet och konsekvens i val av pronomen, adverb och numerusform),
- textbindning (sammanhang i och mellan stycken: referensbindning, tematisk bindning och konnektivbindning),
- stilnivå (språklig koncentration, förekomst av talspråk).

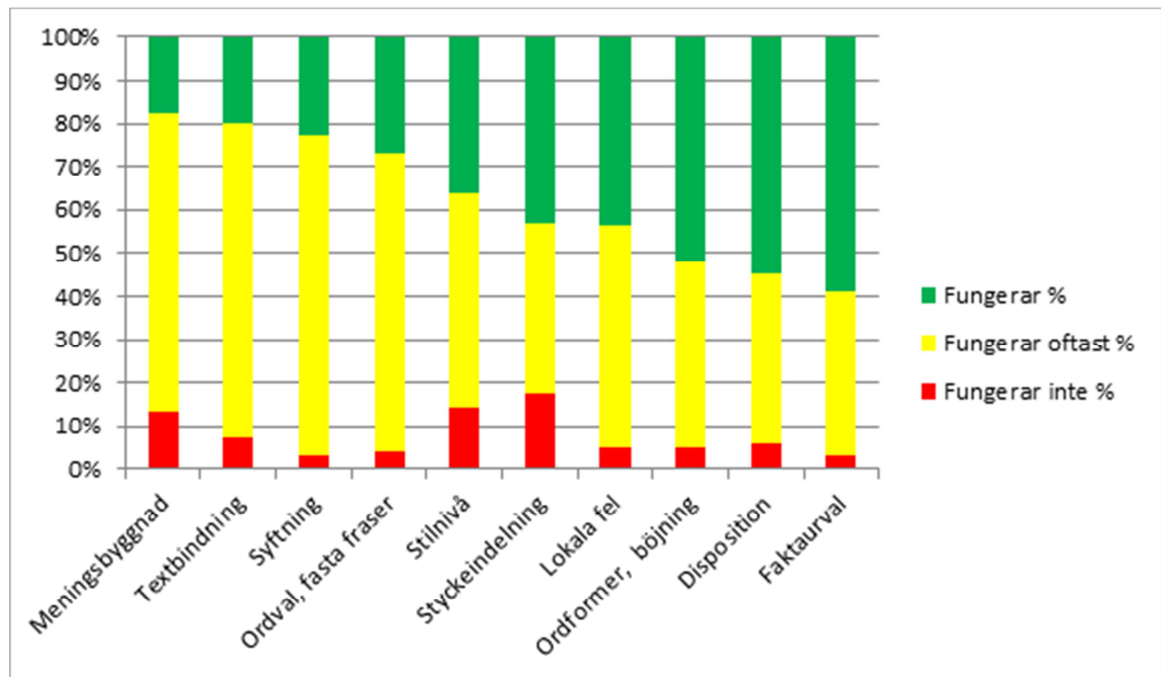
Alla språkliga aspekter bedömdes enligt en tregradig skala: "Fungerar", "Fungerar oftast" respektive "Fungerar inte".

En av studentgrupperna (historia) skrev i direkt anslutning till introduktionsmötet. De andra grupperna skrev några dagar in på terminen. Studenterna skrev för hand på papper från ett kollegieblock (som de sedan fick behålla, som tack för hjälpen). De hade tre timmar till sitt förfogande, men många var klara efter 1,5 timme. Efter bedömning av texterna förde språkkonsulterna in resultaten i ett elektroniskt formulär, som sedan gjordes om till en excelfil av fakultetssekreterare Lisa Hetherington.

## Resultatet för studentgruppen

Utifrån den tregradiga bedömningskalan kan man utläsa dels var det finns brister (antingen "fungerar oftast" eller "fungerar inte" - tabell 1), dels var det finns stora problem ("fungerar inte" - tabell 2).

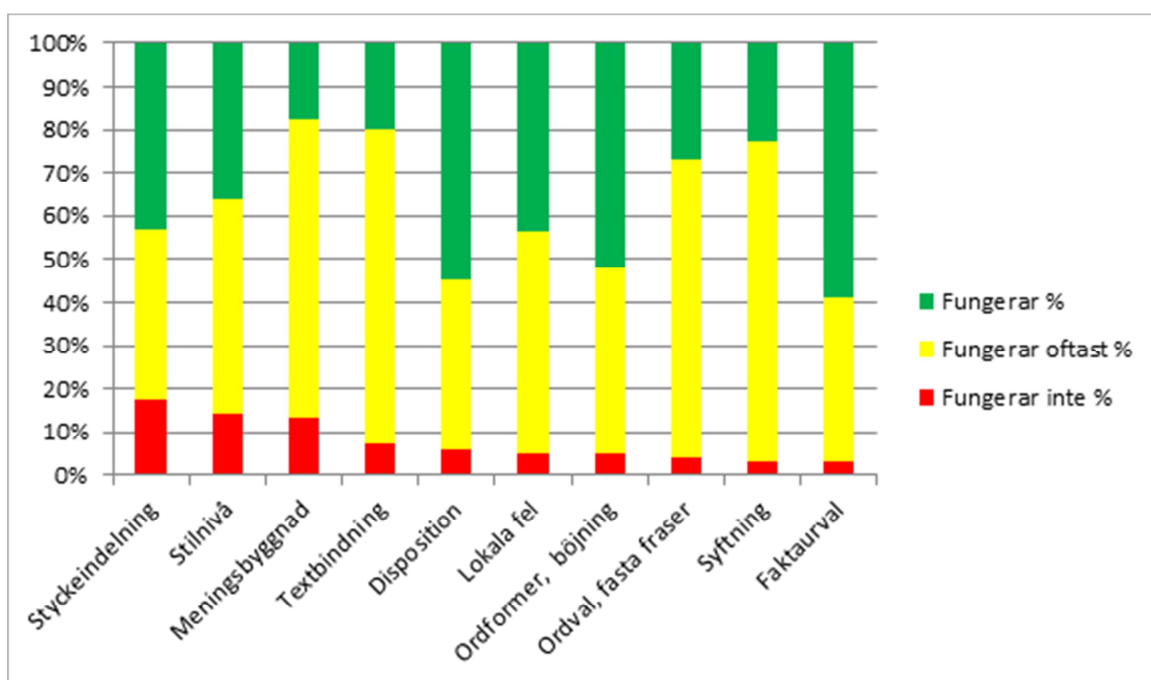
**Tabell 1. Områden med brister**



I tabell 1 framgår att fler än två tredjedelar av studenterna har brister i meningsbyggnad, textbindning, syftning och ordval/fasta fraser. Dock är felen inte nödvändigtvis av sådan omfattning att det påverkar begripligheten. Här syns också att mer än hälften av studenterna klarar faktaurval, disposition och ordformer/böjning utan problem.



**Tabell 2. Områden med stora problem**



Tabell 2 visar var det finns problem som är så stora eller så vanligt förekommande att bedömningen blev "fungerar inte". De områden där det var stora problem hos flest studenter (17,5–13,5 %) var styckeindelning, stilnivå och meningsbyggnad.

Spridningen är stor. Studenternas resultat är fördelade över nästan hela spektrumet från två studenter som klarade allt till en student som misslyckades på åtta av elva områden. I princip alla studenter (98,1 %) gör någon typ av fel i sin text. Hos 61,2 % av skribenterna är problemen enbart på lägre nivå, det vill säga att det oftast fungerar, medan 38,8 % av skribenterna också har områden där de misslyckas, det vill säga ett eller flera områden där de fått omdömet "fungerar inte". Problemen är således inte koncentrerade till en mindre grupp, utan finns i högre eller lägre utsträckning.

95 % av studenterna har följt uppgiftsinstruktionerna. Vissa begränsningar finns dock, som att några studenter har skrivit utan referatmarkörer, d.v.s. ord och uttryck i texten som visar på att det handlar om ett referat och inte representerar skribentens egen text. Några har skrivit en för lång text, några har använt en alltför högtidlig stil och några är alltför subjektiva.

Drygt hälften av studenterna (59 %) har gjort ett rimligt faktaurval. Ungefär en tredjedel (38 %) har gjort vissa missar, t.ex. presenterat felaktig eller irrelevant information, lagt till egna fakta eller på något ställe skrivit så att texten inte fungerar fristående från källtexten. Endast 3 % har misslyckats med faktaurvalet, t.ex. missuppfattat källtexten eller lagt till information som inte finns i där.

I det följande kommenterar vi och exemplifierar feltyperna (förutom faktaurval) i den ordning de förekommer i tabell 1, dvs. med början i områden med minst antal studenter som fått bedömningen "fungerar".

Största enskilda område där det fanns problem var **meningsbyggnad**. För endast 17,5 % av skribenterna fungerade meningsbyggnaden problemfritt, medan 13,4 % visade stora problem. Hos merparten av skribenterna, 69,1 %, finns brister, även om de oftast gör rätt. Meningsbyggnadsfelen finns ofta i långa meningar där skribenten verkar tappa överblicken över meningen. Det leder ibland till meningar som inte hänger ihop:

När väl böckerna hade ställts upp uppmärksammade bibliotekarien Zacharias Hulth att taket läckte, fåglar hade börjat bygga bon bland bokskåpen för att det inte fanns fönster och även ett decennium så fanns det massvis med problem som Hulths efterträdare Humerus rasade och han beskrev det som "En del volymer var så blöta att man kunde utpressa vatten ur dem".

1882 fick biblioteket hela kungshuset och klarade sig där i 20 år fram tills 1907 då biblioteket på Helgonabacken var klart, och där är det kvar efter en del utbyggnader, med sina tretton hyllmil och 5 miljoner volymer.

Skiljetecken är viktiga i text, eftersom de hjälper läsaren att strukturera informationen. Kommatecken runt parentetiska inskott har som funktion att signalera till läsaren att det handlar just om ett inskott, och om var början och slutet av inskottet finns. Detta missade många. Två exempel ser vi här nedan:

Den dåvarande bibliotikarien, Bonde Humer försökte göra slag i saken

Och även efter att biblioteket fick hela Kungshuset till sitt förfogande år 1882, då universitetsbyggnaden stod klar tog det knapp 20 år innan bristen på utrymme återigen var ett problem.

En enkel tumregel är att låta en tanke utgöra en mening. Men många skribenter pressar in mycket information i samma mening, t.ex. genom att använda inskott. Det skapar långa meningar, inte alltid felaktiga, men ofta svåröverskådliga:

Klagomål framfördes dock, bland annat från en tysk besökare, över bristen på aktuell vetenskaplig litteratur som en följd av knappa ekonomiska villkor.

Den massiva tillväxten kan härledas till det som beslutades om redan 1698, och som Lunds universitetsbibliotek endast delar med Kungliga biblioteket, nämligen kravet på insamling och bevarande av samtliga trycksaker som produceras inom riket.

Ett vanligt fenomen är satsradningar, d.v.s. fullständiga meningar som skiljs åt av bara ett kommatecken eller inget skiljetecken alls. Punkt och stor bokstav saknas.

Därför beslöt man att inrätta ett universitetshus, Kungshuset fick bli det nya huset.

Förhoppningarna att denna axelarition av material ska avta finns det dock inga riktiga tecken på även om vi genom tekniken lyckats hålla 300.000 elektroniska titlar så växer samlingarna fortfarande med mer än två hyllmeter papper per dag.

Språkvårdare avråder visserligen inte från satsradningar i alla sammanhang och i alla typer av texter, men de flesta är nog överens om att de inte hör hemma i texter av det aktuella slaget. Särskilt besvärande för läsaren blir satsradningen i det sista exemplet ovan, där en punkt efter *på* och stor bokstav på *även* hade hjälpt läsaren.

Ett annat vanligt problem är meningsfragment, d.v.s. ofullständiga meningar och fraser som skrivs som om de vore fullständiga meningar, med stor begynnelsebokstav och avslutas med stort skiljetecken:

Han som såg till att ett exemplar av allt som trycks i Sverige går till Lund.

Nämligen att dom inte hade tillräckligt stora lokaler.

Betydligt vanligare än uteblivna stora skiljetecken, i synnerhet avsaknad av punkt, är kommateckningsfel, inte bara runt inskott utan även i andra sammanhang. Det handlar ofta om avsaknad av kommatecken:

Men, tillväxten gav i sin tur andra problem för nu gick utvecklingen snabbt...

Lunds rykte hade börjat bli bättre men kunde fortfarande inte mäta sig med Uppsala som nästan hade det dubbla antalet studenter och riksdagen kunde tänka sig att lägga ner Lunds Universitet.

I den första av de två meningarna ovan saknas ett kommatecken mellan *problem* och *för*, eftersom det som står före, *Men tillväxten gav i sin tur andra problem*, och det som följer, *nu gick utvecklingen snabbt*, båda är fullständiga satser. På samma sätt saknas ett komma mellan *studenter* och *och* eftersom det även här är fråga om två fullständiga satser i samma mening. Ibland är problemet det motsatta: omotiverade kommatecken som hackar upp läsningen:

Det var med dagens mått, givetvis oerhört begränsat.

Med något undantag sammanfaller problem med meningsbyggnad med en alltför talspråklig stil och även med problem med textbindning och syftning. I många fall gör samma studenter dessutom andra fel gällande stavning, morfologi, idiomatik och styckeindelning. Problem med meningsbyggnad är något vanligare hos förstaterminsstudenter. Bland dem är det bara hos 12,1 % som det fungerar problemfritt, medan det hos 15,2 % inte fungerar och hos 72,7 % oftast fungerar.

Ett annat område som många skribenter har problem med är **textbindning**. 20 % av skribenterna klarar textbindningen utan problem, men övriga har mer eller mindre stora brister. I vissa fall saknas eller felanvänds sambandsord, s.k. konnektiver som *dessutom*, *men*, *eftersom* och *således*, vilket gör att sambanden mellan meningarna inte explicit görs eller att fel samband signaleras. Det gör ibland texten stolpig eller förvirrande:

Bibliotekets anseende, och även universitetets anseende, var på bättringsvägen.

Vidare skriver Håkansson om att öppetiderna för biblioteket hade reducerats...

Här signalerar *vidare* att det som följer är ett tillägg som bekräftar det tidigare, medan det i det här fallet snarare rör sig om en motsättning som skulle kunna framhävas med ett *men*.

Följande exempel inleds av *då* som antyder att det ska följa ett orsakssamband. Istället kommer en motsättning som t.ex. skulle kunna inledas av *fastän* eller *trots att*.

Då Lund hade fått ett bättre ryckt, så var det fortfarande klen i jämförelse med till exempel institutionen i Uppsala

Vanligt är att *detta*, *de* och *det* används med oklar syftning, vilket ger problem med textbindningen, d.v.s hur texten håller ihop (våra understrykningar nedan):

Året var 1666 och i universitetets konstitution ägnades en hel sektion åt hur viktigt det var med ett bibliotek. Det var med dagens mått givetvis oerhört begränsat.

På grund av den stora tillväxten av litteratur kom där ett annat problem, det var lokaler eller ställe att förvara det i.

Brister i textbindningen kan gälla såväl inom som mellan stycken. I vissa fall hänger de samman med en obefintlig eller bristande styckeindelning. Hos skribenter där textbindningen inte alls fungerar finns även brister i meningsbyggnad, oftast stora brister. Dessa skribenter har också i varierande utsträckning problem med stil och syftning. Problem med textbindning är något vanligare hos förstaterminsstudenter där bara 15,2 % klarar den utan problem.

**Syftning** fungerar problemfritt hos 22,7 % av skribenterna. Hos övriga förekommer syftningsfel. Oftast beror dessa på att skribenterna trasslar in sig i långa meningar. Det leder till att de tappar bort sina syftningar och använder fel form av *den/det/de/dem*. Det förekommer också i flera texter att ämnen och personer som man skriver om inte presenteras eller introduceras eller att *detta* och *det* (våra understrykningar) används med oklar syftning:

Året var 1666 och i universitetets konstitution ägnades en hel sektion åt hur viktigt det var med ett bibliotek. Det var med dagens mått, givetvis oerhört begränsat.

Universitetsbiblioteket som vi idag tar för givet har en intressant historia. Den har stött på många komplikationer och problem för att få den till den majestätiska byggnad som den är idag.

År 1684 donerar Karl XI 6000 av dessa skrifter till biblioteket och ställer dem inför problemet av en påtaglig brist på...

En annan typ av oklarhet är en vag eller inkonsekvent användning av *man*, som i följande exempel:

När Karl XI donerade en boksamling på ca 6.000 volymer jublade man först, men ganska snart insåg man att lokalerna var för små.

År 1829 fick en kommitté i uppdrag att utreda frågan, men man föreslog istället modernisering och diverse effektiviseringsåtgärder.

Erfarna studenter har inget försprång framför förstaterminsstudenter när det gäller syftning.

Hos de flesta studenter (68,8 %) finns sporadiska fel när det gäller **ordval och fasta fraser**. Det är endast hos ett fåtal studenter (4,2 %) som det inte alls fungerar, och där gäller det oftast andraspråkstalare. Hos 27,1 % fungerar språket ur den här aspekten. De fel som förekommer gäller främst konstruktionen av fasta uttryck, t.ex. *förespråka för*, *ägnades om*, *stoltsera sig*. Vanligt är också att fel ord används när skribenten försöker använda ovanliga ord och ord med hög stilnivå: *erhandehöll* eller *tampat sig upp*. Andelen som hanterar ordval och fasta fraser utan problem är bland de undersökta studenterna större hos förstaterminsstudenter: 30,3 %.

Många skribenter har problem med **stilnivån**. De har i vissa fall misslyckats med att anpassa stilen till uppgiften, som var att sammanfatta en text och anpassa den för en lärobok för gymnasiet. Bara drygt en tredjedel, 36,1 %, har hittat rätt stilnivå. 14,4 % klarar det inte alls, medan 49,5 % klarar det delvis. Bristerna utgörs oftast av stilblandning. I flera fall förekommer talspråkliga formuleringar, ibland som stilbrott i en annars formell text. Exempel på talspråkliga uttryck kan vara *nätet* (om internet), *funka*, talspråks-*så* ("när biblioteket byggdes *så* hade man...") och *utav* (istället för *av*), *även fast*, *eftersom att*, *förens*. Talspråksformer förekommer också, t.ex. *de* istället för *det* och *va* istället för *vara*.

Olämplig stilnivå innebär oftast att stilen är för talspråklig, men det finns också exempel på motsatsen. Flera skribenter använder komplexa, akademiska eller högtidliga formuleringar, men behärskar dem inte. Detta resulterar i meningsbyggnadsproblem med långa, komplicerade meningar, där syftningsfel uppstår eller där början och slutet på meningarna inte hänger ihop. Exempel ser vi nedan:

Nu började biblioteket att växa efter att Bonde Humerus drev igenom ett förslag om att ett exemplar av allt som trycktes i Sverige skulle levereras och bevaras i Universitetsbiblioteket i Lund och som gäller än idag.

Det universitetsbibliotek som idag används stod först färdigt 1907, men har sedan dess utökats både 1936 och återigen på 1950-talet, berättar Håkansson, då samlingen mer än fördubblats på tjugofem år.

Haken var dock att man inte hade tillgång till böcker, som en följd av ett otillräckligt statligt anslag, vilket inte på långa vägar räckte till inköp av litteratur.

Det finns skribenter som använder en litterär stil där bland annat meningsfragment används. Det verkar i vissa fall bero på bristande förmåga att skriva grammatiskt korrekta meningar, men ibland vara ett medvetet stilgrepp, som dock knappast är lämpligt i den aktuella uppgiften.

Mycket till bibliotekarien, professorernas och böckernas egna sorg.  
Bokstavligen.

Förmågan att hålla rätt stilnivå skiljer sig inte nämnvärt mellan förstaterminsstudenter och erfarna studenter.

Resultaten när det gäller **styckeindelning** är polariserade. Det är det område där flest studenter, hela 17,5 %, har stora problem. Samtidigt fungerar det problemfritt hos 43,3 % av skribenterna. Bristande förmåga att styckeindela på ett tydligt och adekvat sätt visar sig i form

av att skribenterna använder s.k. hybridstycken (börjar ny rad utan att markera nytt stycke med hjälp av indrag eller blankrad) eller blandar hybridstycken med sedvanlig markering av nytt stycke med indrag eller blankrad. Det förekommer också texter där styckeindelning helt saknas. I vissa fall saknar styckeindelningen logik; det finns både skribenter som styckeindelar mitt i resonemang och de som har för många resonemang per stycke. I ett antal fall börjar texten med logisk styckeindelning, men mot slutet brister logiken. För förstaterminsstudenter skiljer sig inte resultaten avsevärt; de har något större problem: fungerar inte för 18,2 %, fungerar för 39,4 %.

Mer än hälften av studenterna, 51 %, gör en del **lokala fel** såsom särskrivning, felanvändning av stor och liten bokstav, *de* istället *dem* eller *det* och felskrivna förkortningar. I allmänhet stör dock dessa användningar inte läsningen nämnvärt. Endast 5,2 % bedömdes ha stora problem med lokala fel. För resten, 43,8 %, fungerar det väl. Inte heller här verkar studieerfarenhet påverka förmågan positivt. Bland förstagångsstudenterna är det en större andel där det fungerar väl: 48,5 %.

Mer än hälften av studenterna (52 %) hanterar **ordformer och böjning** utan problem. Hos 42,7 % finns en del brister. Hos 5,2 % fungerar det inte alls. Det gäller omotiverade tempusväxlingar, felaktig kongruensböjning och fel i användning av bestämd och obestämd form:

I början hade universitet inget bibliotek

litteraturen började bli utdaterat

När det gäller kongruensböjning verkar det ibland bero på att studenten tappar bort sig i sina syftningar – kanske konstruerar de onödigt komplexa meningar. Några studenter skriver *detta/denna* + substantiv i bestämd form. Detta verkar inte vara kopplat till studieerfarenhet eftersom det bland de undersökta studenterna är betydligt fler förstaterminsstudenter som hanterar ordformer och böjning utan problem: 63,6 %.

**Disposition** av texten på ett övergripande plan fungerar väl för flertalet studenter. Endast 6,2 % har större problem på detta område. I allmänhet lyckas skribenterna klara av att skriva fungerande inledningar, medan det i flera fall saknas lämpliga avslutningar. Hos en del kommer inte styckena i logisk ordning. En anledning till att det är så få problem med disposition kan vara att källtexten har en kronologisk disposition, vilket de flesta av skribenterna också tillämpar i sin egen text. Förmågan att disponera skiljer sig inte mellan nya och erfarna studenter.

Sammanfattningsvis om resultatet:

När nyantagna studenters skrivfärdighet bedöms utifrån våra utbildningars förkunskapskrav (betyget E i svenska 3), menar vi att det är drygt en tredjedel som brister. Enligt kriterierna för betyget E i svenska 3 ska skribenten kunna skriva utredande texter som till viss del anpassats till texttyp och mottagare och där språket *bara i undantagsfall* begränsar kommunikationen. Bedömningskriterierna medger således att språket i undantagsfall begränsar kommunikationen. Undersökningen visar emellertid att det inte handlar om undantag, utan att språket hos mer än en tredjedel av studenterna på något område bedöms inte fungera alls.

De oftast förekommande problemen rör meningsbyggnad. I synnerhet verkar det finnas brister i förmågan att konstruera och hålla samman meningar som följer skriftspråkets normer. Ett annat problemområde är textbindning, där texterna ofta bedöms hänga dåligt samman på grund av utelämnade eller felaktiga sambandsord. Många studenter behärskar inte styckeindelning och ett stort antal har svårt att lägga sig på rätt stilnivå.

Skillnaden mellan erfarna studenter och förstaterminsstudenter är försumbar. På de flesta områden är bilden densamma. Erfarna studenter är något bättre på meningsbyggnad och textbindning, medan bilden är den omvända när det gäller stavning, morfologi och idiomatisk svenska. Skribenter med bristande skrivförmåga återfinns bland både erfarna studenter och dem som läser sin första termin vid universitetet.

Några tydliga skillnader mellan studenter som har svenska som förstaspråk och studenter som har andra förstaspråk har inte skönjts.

## Diskussion - fyra sätt att tänka om glappet

Vår rapport utgår, som påpekats ovan, i första hand från språkkonsulternas bedömning av texterna. Detta ger förstås inte tillräckligt underlag för att med säkerhet kunna bedöma hur många av studenterna som egentligen inte skulle ha uppfyllt gymnasieskolans kunskapskrav från svenska 3/svenska som andraspråk 3. En sådan undersökning skulle kräva en ingående jämförelse med bedömningsmallar och exempeltexter som Skolverket tillhandahåller i samband med de nationella proven. Dock kan vi redan nu säga att det finns en hel del brister.

Den debatt om bristande skrivkunskaper hos studenterna, som refererades i inledningen av vår rapport, visar tydligt på ett glapp mellan studenternas kunskaper och de kunskaper som universitetslärarna förväntar sig hos sina studenter. Det finns några olika sätt att resonera om detta glapp och följaktligen olika möjliga åtgärder:

**Ett sätt att tänka** är, som nämndes ovan, att betyg E i vissa fall måste anses vara ett alltför lågt betyg för att fungera som behörighetskrav, och att man för en del kurser och utbildningar inom humaniora och teologi skulle behöva kräva högre betyg för behörighet. I första hand torde detta gälla ämnet svenska/svenska som andraspråk, där man till exempel skulle kunna kräva minst betyg C. (Den typen av betygskrav har funnits i tidigare antagningsmodeller, och har införts för lärarutbildningen i Danmark [Svensson 2017].) Tillträdesbetänkandet SOU 2017:20, som under första halvan av 2017 är ute på remiss, ställer sig dock negativ till en sådan möjlighet: "Det bör liksom i dag inte gå att ställa högre betygskrav än E som särskilt behörighetskrav. Utredningen bedömer att det skulle vara en felaktig signal att skicka till gymnasieskolan att det betyg som är godkänt där inte räcker för att bli behörig till en högskoleutbildning" (Utbildningsdepartementet 2017, s. 19).

I sammanhanget kan också nämnas Fredrik Svenssons (2017) rapport *Lärarstudenternas gymnasiebetyg, avhopp och studieprestation*, som enbart diskuterar lärarutbildningarna. Svensson visar att det inte är studenter med högre betyg som hoppar av dessa utbildningar, utan i första hand studenter med lägre betyg (detta i motsats till den bild som framträtt i mediedebatten). Under rubriken "Ett dilemma: högre behörighetskrav eller fortsatt utbyggnad av lärarutbildningen?" (s. 24–25) diskuterar Svensson möjligheten att höja antagningskraven

för lärarstudenter, och gör det ur tre perspektiv: resursutnyttjandeperspektivet, lärarförsörjningsperspektivet och kvalitetsperspektivet (vår kursivering):

Ur ett *resursutnyttjandeperspektiv* är det problematiskt att studenter lockas till utbildningar de har dåliga förutsättningar att klara av. Många riskerar att dra på sig studieskulder utan att kunna ta ut en examen. Resultaten /.../ tyder på att studenter i de lägre betygsintervallen har svårt att klara av vissa utbildningar trots att de har den grundläggande och särskilda behörighet som krävs. Baserat på statistiken om avhopp och studieprestationer är alltså en fortsatt utbyggnad av ämneslärarutbildningen särskilt problematisk då studenterna med låga gymnasiebetyg hoppar av i hög grad och förefaller ha svårt att ta de högskolepoäng som krävs för fortsatt studiefinansiering via CSN.

Även ur lärosätenas perspektiv går det rimligtvis stora resurser till att hjälpa studenter med sämre förutsättningar att ta sig igenom utbildningen. Ur ett *lärarförsörjningsperspektiv* skulle högre behörighetskrav med all säkerhet betyda färre examinerade lärare, vilket skulle få konsekvenser för elever, skolor och skolhuvudmän.

Ur ett *kvalitetsperspektiv* framförs ofta argumentationen att högre behörighetskrav leder till att kvaliteten på undervisningen kan höjas eftersom studenterna då som grupp skulle få bättre förkunskaper. Argumentationen fortsätter med att kraven på studenterna skulle kunna höjas under utbildningen och att de därför skulle examineras som lärare med bättre kunskaper och färdigheter för läraryrket. Ofta framförs också att högre behörighetskrav skulle höja både utbildningens och yrkets status. Några direkta empiriska belägg för dessa arguments giltighet är svåra att finna. Men den tendens som verkar finnas /.../ kan tyda på att kraven anpassas efter studenten med för utbildningen typiska gymnasiebetyg. Och att kraven på studenternas prestationer för godkänt betyg därför skulle kunna höjas om den typiska studentens förkunskaper höjs.

Vi kan konstatera att, Tillträdesutredningens förslag till trots, möjligheter kan komma att öppnas att höja antagningskraven. Vi kan också se att det antagligen skulle vara en fördel i många avseenden, men att det också skulle innebära risker och nackdelar.

**Ett andra sätt att tänka** är att kunskapskraven och/eller deras tillämpning för svenska 3/svenska som andraspråk 3 är för låga och bör skärpas. Många universitetslärare skulle nog spontant tycka att detta vore både rimligt och möjligt. Frågan är förstas om detta är praktiskt genomförbart i en skolkontext som rör sig mot att alla gymnasieprogram i normalfallet ska ge allmän högskolebehörighet. Är det rimligt att riskera att fler elever går ut ur gymnasiet utan behörighet, en konsekvens som vi nog kan vänta oss om kraven höjs? Gymnasielärarna har redan nu en tung börda – är det möjligt att öka deras arbetsbörda? Är det realistiskt att tro att ämnet svenska/svenska som andraspråk kan ges fler undervisningstimmar för att motverka en större andel underkända bland eleverna?

Ytterligare en faktor i sammanhanget är ett uppdrag som universitet och högskolor har och som har prioriterats av regeringen: att arbeta för breddad rekrytering, vilket alltmer har



kommit att inbegripa *breddat deltagande*, d.v.s. ett fortsatt ansvar för studenterna under hela studietiden. I rapporten *Kan excellens uppnås i homogena studentgrupper?* skriver Universitets- och högskolerådet, UHR, (2016, s. 8–9):

För de grupper som oftast omfattas av insatser för breddad rekrytering finns det ofta behov av inskolning och förberedelse av olika slag. Det behövs också stöd fortlöpande under utbildningen. Olika typer av högskoleförberedande, introduktions- eller kompletteringsutbildningar öppnar möjligheterna för flera att våga söka sig till studier på högskolenivå. De utbildningarna är därför en mycket viktig del av lärosätenas arbete med breddad rekrytering.

UHR rekommenderar i rapporten (s. 8–9) att lärosätena ska tydliggöra på vilket sätt de planerar att stötta studenter från underrepresenterade grupper innan, under och i samband med övergången till arbetsmarknaden. Den högskolepedagogiska utvecklingen nämns i sammanhanget som betydelsefull. UHR menar i sin rapport att arbetet med breddat deltagande tangerar uppdraget att arbeta mot diskriminering.

Den tendens som vi kan utläsa i UHRs rapport står delvis i motsats till Svenssons rapport om lärarutbildningarna (se ovan); universitet och högskolor ska erbjuda stöd för studenter under utbildningen, snarare än kräva bättre förkunskaper från gymnasiet.

**Ett tredje sätt att resonera** är att fundera på om det är universitetslärares förväntningar på studenterna som är för högt ställda i relation till behörighetskraven, kanske beroende på att man inte riktigt känner till kunskapskraven för svenska 3/svenska som andraspråk 3, varken deras skrivning eller tillämpning, t.ex. i de nationella proven. Kanske ställer universitetslärare krav på kunskaper hos studenter som dessa inte rimligen kan ha haft en chans att tillägna sig på gymnasiet? I så fall vore kanske fortbildning eller upplysning för HT-lärarna i dessa frågor värdefull.

**Ett fjärde tankespår** handlar om undervisningen i skrivande på kurser vid HT. Frågan är vilken roll lärarna ger språket i uppgifter som rör skrivande – i undervisning och i bedömning. Får studenterna undervisning i hur de ska skriva? Presenteras förebilder för skrivandet? Sofia Ask beskriver i sin avhandling *Vägar till ett akademiskt skriftspråk* (2007) vilken stor skillnad det är mellan gymnasieskolans texter och högskolans akademiska texter, och hur svårt det kan vara för studenter att tillägna sig det akademiska språket. Akademiska lärare torde naturligtvis i grund och botten vara väl införstådda med att det inte finns ett utan många akademiska språk eller snarare akademiska ämnesdiskurser. Exempelvis finns det olika förväntningar på hur en historiker, en litteraturvetare och en språkvetare ska välja ord och stil, bygga upp en argumentation eller välja argument. Frågan är dock hur aktualiserad denna medvetenhet är hos lärarna, eller om det trots allt finns en förväntan från universitetslärares sida att studenterna ska kunna behärska specifika ämnesdiskurser redan när de börjar vid högskolan. Kursplanen i svenska 3 i gymnasieskolan innehåller kravet att studenterna ska kunna "skriva texter av vetenskaplig karaktär", men i kommentarmaterialet, som har som syfte att förtydliga kursplanernas schematiska och kortfattade formuleringar, framgår det med all tydlighet vad det handlar om: "Det finns många olika typer av vetenskapliga texter, och tanken är inte att

alla dessa ska behandlas i svenska 3. Det centrala innehållet syftar på centrala drag som är gemensamma för och typiska för olika former av texter av vetenskaplig karaktär.” Att socialiseras in i, och så småningom behärska, en ämnesdiskurs är ingen trivial uppgift, och utan explicit undervisning kan det vara omöjligt för vissa studenter. Frågan är hur lärare kan stödja studenterna att bli skickligare i att skriva i en speciell ämnesdiskurs. Hur man hjälper lärare med denna uppgift är kanske en fortbildningsfråga vid HT.

Sammanfattningsvis:

Om vi anser att högre betyg än E vore ett rimligt antagningskrav är det Universitets- och högskolerådet som bör uppvaktas.

Om studenternas kunskaper i skrivande från gymnasiet är bristfälliga och bör skärpas bör en diskussion föras med Skolverket, möjligen via kanalen Rådet för de högskoleförberedande programmen. Detta skulle kunna gälla både betygskriterierna som de är formulerade i nuvarande styrdokument och hur de tolkas t.ex. i de nationella proven.

Om vi menar att glappet beror på bristande kunskaper hos universitetslärarna om vad man kan förvänta sig bör universitetslärarna utbildas om detta. Ansvar ligger då hos universitetet självt.

Om vi menar att studenternas skriftspråk inte alls är bristfälligt, utan *oskolat* i den akademiska diskursen och respektive ämnes skrivkultur – ja, då ligger uppgiften istället på universitetslärarna att träna studenternas skrivande inom ramen för undervisningen. Då behövs inte bara resurser utan också fortbildning i skrivdidaktik och praktiska tips.

Förmodligen finns det inte ett enda, entydigt svar.

## Om undersökningen

Att undersöka brister istället för styrkor i studenters skrivande kan tyckas som en negativ utgångspunkt. Man kan välja att, som Martin Malmström i avhandlingen *Synen på skrivande* (2017), ta ett diskursanalytiskt perspektiv och se röster om studenters bristande skrivförmåga som delar av en skrivkrisgenre. Denna leder, menar Malmström, till att antingen studenterna eller ungdomsskolan skuldbeläggs. Vidare skriver han att krisdebatten har lett till att allt annat skrivande än det högskoleförberedande nytto skrivandet har prioriterats ned i styrdokumentet för skolan. Å andra sidan hävdar vi att det av omsorg om både lärare och studenter är nödvändigt att protestera när situationen blir ohållbar, när de resurser som tilldelas en universitetsutbildning i form av lärartimmar inte räcker för att upprätthålla utbildningens kvalitet. Protesten kan rikta sig mot studenterna – vilket knappast är konstruktivt – eller mot resurstilldelningen. Men oavsett vilket måste eventuella åtgärder grundas på en nyanserad bild av studenters skrivförmåga. Resultaten från denna pilotundersökning kan fungera som en preliminär problemanalys vid diskussioner om eventuella åtgärder.

Den studentuppgift som ligger till grund för bedömningarna har sina begränsningar. Att skriva ett referat för hand, på tid, är en inte helt autentisk skrivsituation. En del problem kan ha

berott på detta. Textproduktion, så även i gymnasieskolan, ses nu för tiden som en process där skribenten arbetar med sin text i flera steg. Att skriva för hand är förmodligen ovant för många. I datorn har man också stavningskontroll och viss grammatikkontroll. Till exempel kan man tänka sig att hybridstycken hade varit mindre vanligt förekommande om studenterna hade fått arbeta vid dator, och att möjligheten att flytta text i ett ordbehandlingsprogram skulle ha bidragit till att fler texter skulle ha varit väldisponerade.

Vi frågar oss också om skrivtillfället var helt lämpligt. För studenter från historia var upplutningen total, på grund av att skrivuppgiften genomfördes på introduktionsmötet. För övriga var bortfallet ganska stort.

Till sist: den bedömningsmetod vi valt, med graderingen "fungerar", "fungerar oftast" och "fungerar inte", kan tyckas inexakt. Det är den. Bedömningarna är kvalitativa, inte kvantitativa. Alla lärare som har brottats med uppgiften att betygsätta text vet att det inte finns exakta mått på en texts kvalitet, att en text med fem fel inte nödvändigtvis är bättre än en med två fel eller inga fel alls, att distinktionerna lämpligt–olämpligt och snyggt–fult är minst lika viktiga som rätt–fel. Bedömarnas utgångspunkt har varit hur läsningen av texterna fungerar och uppfattas utifrån den givna uppgiften. För att få en klarare bild över hur studenternas skrivande fungerar i sin kontext, i högskolan, behöver vi veta hur högskolelärare från olika ämnen bedömer texterna. Det hoppas vi få möjlighet att återkomma till.

## Rekommendationer

Skrivförmågan är central för HT-studenter. Som humanist och teolog förväntas man kunna förklara, resonera och argumentera om sitt ämne. Utan ett fungerande skriftspråk är förutsättningarna begränsade.

Att utveckla ett akademiskt skriftspråk är en process som tar tid. Man lär sig inte akademiskt skrivande under en kurs, utan tränar det under hela sin utbildning. Att lyfta en student med bristande skrivförmåga är inget som görs med en punktinsats, utan kräver kontinuerlig träning. Inom skrivdidaktiken (t.ex. Dysthe m.fl. 2011) framhålls att man skriver, talar och lyssnar sig in i en ämneskultur och successivt tillägnar sig dess språk. Skrivförmågan bör därför i första hand tränas inom det egna ämnet. Många universitetslärare kan dock, även om de själva är goda skribenter, känna osäkerhet inför uppgiften att utveckla studenters skrivande. Lärarna behöver kunskap om skrivdidaktik och metoder för att inom det egna ämnet stödja studenternas skrivutveckling. Inte minst behöver man som lärare strategier för att inom befintliga resurser organisera skrivträningen effektivt. Vi föreslår därför att lärare och pedagogiska ledare inom HT ges möjlighet till fortbildning om skrivutveckling och skrivdidaktik, t.ex. enligt den modell som genomförts inom den naturvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet (Pelger & Santesson 2015).

En utmaning i sammanhanget är förstas den stora variationen i skrivförmåga hos de nyantagna studenterna. Många studenter har vid terminsstart goda förutsättningar att tillägna sig den akademiska diskursen, andra inte. Vissa studenter behöver stöd via Studieverkstaden, som bör få goda resurser att uppfylla sin uppgift. För att ge skrivsvaga studenter chans att komma ikapp sina kurskamrater behöver vi tidigt identifiera dem, t.ex. genom en skrivuppgift liknande den

som använts i vår studie (alternativt med en mer autentisk skrivprocess). En sådan skrivuppgift ska ges så tidigt som möjligt, helst i samband med terminsstart.

Vi hyser inga illusioner om att det finns en "quick fix" för alla sorters problem med skrivande, men vi tror att en del studenter skulle kunna ha glädje av en kortare utbildningsinsats. I denna skulle till exempel frågor om stilnivå, dispositionsprinciper, styckeindelning och grundläggande principer för meningsbyggnad tas upp. En möjlighet vore att HT anordnar en egen skrivworkshop som till exempel skulle kunna löpa med ca fyra träffar per termin. I workshopen skulle kunna ingå att ge studenterna skrivtips, låta dem se goda exempel och få utförliga instruktioner. För att workshopen ska få effekt är det dock avgörande att den integreras i de olika studentgruppernas utbildningar genom kursmål och examination och därmed upplevs som meningsfull av studenterna (ibid.). Det krävs således att universitetslärarna i de olika ämnena vet vad som försiggår på workshopen och kan motivera behovet av den för sina studenter.

Sammanfattningsvis rekommenderar vi följande:

- HT ger sina lärare möjlighet till fortbildning i skrivutveckling och skrivdidaktik.
- Ämnena genomför var och en för sig en lämplig skrivuppgift vid terminsstart. Skrivuppgiften används för att identifiera skrivsvaga studenter och tidigt ge dem möjlighet till stöd från Studieverkstaden.
- HT arbetar för att universitetet tillför tillräckliga resurser till Studieverkstaden.
- HT utvecklar en ämnesövergripande skrivworkshop för studenter. Workshopen kan integreras i de olika ämnenas grundutbildningar.

## Referenser

- Ask, Sofia. 2007. *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Växjö: Växjö university Press.
- Enefalk, Hanna m.fl. 2013. "Våra studenter kan inte svenska" *Upsala Nya Tidning* 2013-01-02
- Dysthe, Olga, Frøydis Hertzberg & Torlaug Løkensgard Hoel. 2011. *Skriva för att lära*. Lund. Studentlitteratur.
- Malmström, Martin. 2017. *Synen på skrivande. Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*. Lund studies in educational sciences nr 1. Institutionen för utbildningsvetenskap. Lunds universitet.
- Pelger, Susanne & Sara Santesson. 2015. *Kommunikation i naturvetenskaplig utbildning*. Lund: Naturvetenskapliga fakulteten, Lunds universitet, [www.naturvetenskap.lu.se/files/komnurapport.pdf](http://www.naturvetenskap.lu.se/files/komnurapport.pdf)
- Samuelsson, MarieLouise. 2013. "Studenter på 13-årings nivå kräver nya arbetssätt" *Universitetsläraren* nr 5 2013-03-14
- Skolverket. 2011. *Ämnesplaner för gymnasieskolan*. [www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?tos=gy&subjectCode=sve](http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?tos=gy&subjectCode=sve)
- Svensson, Fredrik. 2017. *Lärarstudenternas gymnasiebetyg, avhopp och studieprestation*. Universitetskanslersämbetet. [www.uka.se/om-oss/publikationer--beslut/statistiska-analyser/statistiska-analyser/2017-01-25-studenter-med-hoga-gymnasiebetyg-stannar-kvar-pa-lararutbildningen.html](http://www.uka.se/om-oss/publikationer--beslut/statistiska-analyser/statistiska-analyser/2017-01-25-studenter-med-hoga-gymnasiebetyg-stannar-kvar-pa-lararutbildningen.html)
- Universitets- och högskolerådet. 2016. *Kan excellens uppnås i homogena studentgrupper? En redovisning av regeringsuppdraget att kartlägga och analysera lärosätenas arbete med breddad rekrytering och breddat deltagande*. Text av Aleksandra Sjöstrand, Peter Barck-Holst och Carina Hellgren. [www.uhr.se/globalassets/\\_uhr.se/publikationer/2016/uhr-kan-excellens-uppnas-i-homogena-studentgrupper.pdf](http://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/publikationer/2016/uhr-kan-excellens-uppnas-i-homogena-studentgrupper.pdf)
- Utbildningsdepartementet. 2017. *Tillträde för nybörjare – ett öppnare och enklare system för tillträde till högskoleutbildning*. Betänkande av Tillträdesutredningen SOU 2017:20. Särskild utredare: Jörgen Tholin. [www.regeringen.se/.../tilltrade-for-nyborjare--ett-oppnare-och-enklare-system-for-tilltrade-till-hogskoleutbildning-sou-201720\(1\).pdf](http://www.regeringen.se/.../tilltrade-for-nyborjare--ett-oppnare-och-enklare-system-for-tilltrade-till-hogskoleutbildning-sou-201720(1).pdf).