



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA  
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Lärarstudenters skrivande och kompetensutveckling av  
lärarutbildare – en uppföljningsstudie

Malin Larsson  
Birgitta Norberg Brorsson

## 1. Inledning

Enligt Malmströms avhandling (2017) om mediedebatter kring skrivande och gymnasieskolans läroplaner klagade svenska professorer redan 1904 på studenters bristande skrivförmåga och skulden lades på gymnasietets undervisning. Inte endast i Sverige utan också i t.ex. USA har en liknande debatt förts under många årtionden och i Sverige senast under sommaren 2017<sup>1</sup>. Ett till stor del gemensamt drag i debatten är att anledningen till den låga skrivförmågan står att finna hos studenterna eller gymnasieskolan. Mindre ofta nämns att högskolan kanske ännu inte använder sig av en pedagogik som leder studenterna in i ett vetenskapligt skrivande.

Under hösten 2013 utformades vid MDH riktlinjer för utveckling av förskollärostudenters skrivande i syfte att stärka studenternas skrivkompetens inför examensarbetet i slutet av utbildningen. Där gavs bland annat förslag på hur skrivande skulle kunna integreras i förskolläroprogrammets olika kurser och pekades på vikten av diskussion av bedömningskriterier, liksom av kompetensutveckling av lärarutbildarna (Tryggvasson & Norberg Brorsson, 2013). Åren 2014–2016 genomfördes en övergripande satsning på att förbättra kvalitén på det akademiska skrivandet inom lärarutbildningarna genom att fortbilda samtliga lärare vid lärarprogrammen. En icke poänggivande kurs skapades, "Skrivprogression för lärarprogrammen". Detta utmynnade i att programmen granskades med fokus på skrivprogression och att nya lärandemål med inriktning mot det akademiska skrivandet och förhållningssättet skrevs in i kursplanerna. Under våren 2017 gavs ett uppdrag att göra en utredning och utforma en handlingsplan där åtgärder skulle föreslås för att skapa en studiemiljö som främjar ett breddat deltagande med fokus på språklig kompetens (Norberg Brorsson, Sheikhi, Larsson & Åshuvud, 2017).

I vår artikel presenterar vi en uppföljande undersökning på förskolläroprogrammet av dels lärarutbildares, dels lärostudenters syn på hur det vetenskapliga skrivandet behandlas och inkluderas i förskolläroutbildningen vid MDH och vilken betydelse den obligatoriska kompetensutvecklingen haft för undervisningen. Vi intresserar oss för hur undervisningen i Förskolläroprogrammets olika kurser stödjer lärostudenters utveckling av vetenskapligt skrivande, liksom hur skrivande används som ett verktyg i lärandet.

### **Teoretiska utgångspunkter**

Som teoretisk utgångspunkt för vår studie lämpar sig det sociokulturella perspektivet väl. Vygotskys tankar kring språket (1978; 1986) är här centrala. Med hjälp av språket kan vi, enligt Vygotsky, delta i sociala samspel mellan individ och omgivning och genom språkliga handlingar. Detta stämmer väl med vårt fokus på hur undervisningskontexten utformas och erbjuder möjlighet till skrivutveckling, samverkan och deltagande. Vi

---

<sup>1</sup> Se till exempel Danielsson (2017); Hellemark Knutsson (2017); Mauritz & Hägerland (2017); Rosenberg (2017)

intresserar oss alltså inte för den mentala processen hos individuella skribenter. Hayes (1996) berör i följande citat skrivandets sociala natur:

[Writing] is also social because it is a social artifact and is carried out in a social setting. What we write, how we write, and who we write to is shaped by social convention and by our history of social interaction [...]. The genres in which we write were invented by other writers and the phrases we write often reflect phrases earlier writers have written. (Hayes, 1996:5)

Blückert (2010) berör retorisk teori i sin avhandling och hänvisar till Björck och Räisänen (2003) som betonar vikten av att studenter blir medlemmar av det akademiska skrivandets praktikgemenskap:

Rhetorical theories emphasise that students need to become members of the academic writing community of their specific disciplines, with its particular text-type and genre conventions. The process is known as *rhetorical socialisation*. (Björck & Räisänen, 2003:8 i Blückert, 2010)

Av högskolestudenter förväntas att de lär sig och anpassar sig till de normer som råder i den praktikgemenskap som akademiska studier, och här mer specifikt lärarutbildningen, utgör. För att socialiseras in i det akademiska skrivandet krävs en kontext som stimulerar och stöttar och vars krav synliggörs för studenterna.

*Academic literacies* beskrivs av Lea (2016:88) som "the social, cultural and contextualised nature of academic writing". Fältet grundlades inom forskning under tidigt 90-tal som en reaktion på hur det akademiska skrivandet inom den högre utbildningen betraktades som något förlagt vid sidan om de ordinarie studierna. Istället fokuserade *academic literacies* på skrivandet som en immanent del av de akademiska studierna vars tillblivelse sågs som avhängig den kontext och disciplin lärare och student befinner sig i. En viktig utgångspunkt för denna artikel är således att skrivandet måste ses som en social och diskursiv praktik och att skrivandet därför är en viktig och bärande del av ämnesdidaktiken.

## **Tidigare skrivprojekt**

Tidigare har det akademiska skrivandet setts som en färdighetsträning som bör förläggas utanför den ordinarie utbildningen (Lennartsson Hokkanen, 2016; Chanock, 2017). Under senare år har dock läget kommit att successivt ändras och resurserna som tidigare lagts på skivastugor etc. har delvis lagts på mer program- och kursnära samarbeten vilket avspeglas i en del utvecklingsprojekt om akademiskt skrivande som beforskats och utvärderats. På Södertörns högskola, till exempel, har den pedagogiska utvecklingsenheten, studieverkstaden och biblioteket tillsammans arbetat med att implementera akademiskt skrivande som en del i den ordinarie undervisningen (Eklund Heinonen & Sköldvall, 2015 ; Hjalmarsson, Nikolaidou, Sköldvall & Eklund Heinonen, 2017; Söderlundh, Lindh & Nordström, 2017).

Tanken med projektet på Södertörn var att de tidigare nämnda enheterna tillsammans med de ansvariga på programmen skulle planera och genomföra kurser där det akademiska skrivandet implementerades i ordinarie verksamhet. Detta i ett inledande skede. Projektet skulle sedan leda till att programmen själva skulle fortsätta med

undervisningen. Så blev nu inte riktigt fallet. Överlämningen till de ordinarie verksamheterna visade sig vara svårare än väntat pga. bristande rutiner. Lärare uttrycker också både ovilja och osäkerhet inför undervisningen samt uppger att tidsbrist gjort det svårt för dem att fortsätta arbetet som tidigare skötts av externa aktörer från bibliotek och studieverkstad (Söderlundh, Lindh & Nordström, 2017). Däremot anser lärarna att de genom att ha undervisat på kursen blivit bättre på att undervisa i och tala om det akademiska skrivande. Det gemensamma språk som blivit resultatet av undervisningen gagnar även studenterna i förlängningen. Studenterna anser även att det viktigaste de lärt sig under de moment i akademiskt skrivande som de haft är hur formalia ska skrivas (Eklund Heinonen och Sköldvall, 2015). De visar också prov på hur de omsätter den nyvunna kunskapen i en text de författar under kursen, däremot visar inte studenterna att de kan överföra dessa kunskaper till andra moment i kursen (Hjalmarsson, Nikolaidou, Sköldvall & Eklund Heinonen, 2017).

## **Professionsskrivande**

Ett annat incitament för att arbeta med utvecklingen av det akademiska skrivandet är skrivandets betydelse i professionssammanhang. Borell (2011), som driver ett skrivintegrerande projekt på socionomutbildningen, fokuserar studenternas bristande kunskaper som menligt inverkan på professionalismen i socionomens yrkesutövning och skrivandet som en del av yrkeslivet, och inte bara utbildningen. Detta perspektiv är även grunden för en artikel av Strand (2013). Han argumenterar för att skrivandet måste ske ämnesdisciplinärt eftersom själva nyttan med skrivandet är att studenter socialiseras in i en diskursgemenskap. Detta inte bara för att förstå ämnesskrivandets särart utan också för att tränas i färdigheten att socialiseras som sådan. Strand menar att studenten även i sitt yrkesliv kan behöva socialiseras in i nya skrivtraditioner. Erixon Arreman och Erixon (2017) som följt 14 lärarstudenters skrivutveckling vid ett lärarprogram, menar att det till viss del är oförenligt att försöka sammanföra det akademiska traditionella skrivandets diskurser med den yrkesinriktade diskursen. Studenterna i deras studie fann stora svårigheter med att förena dessa olika diskurser och önskade därför undervisning i akademiskt skrivande. Endast en av studenterna som Erixon Arreman och Erixon följde utvecklade med tiden ett slags professionellt habitus till följd av de strategier hon använde för att balansera yrkes- och ämnesdiskurs. Svaret på varför just denna student lyckades att förena dessa två oförenligheter i något gemensamt visar sig vara svårt att finna och man konstaterar att "framgångsrikt skrivande har komplexa orsaker" (s. 79).

Vid en jämförelse av skrivandet på två lärarutbildningsinriktningar: förskolläraryrket och grundskolläraryrket senare år har Arneback, Englund och Solbrekke (2017) funnit att förskolläraryrket studenter skriver inom många fler olika discipliner än de blivande lärarna för grundskolans senare år. De konstaterar att detta att ha tillgång till fler olika skrivkulturer förstås är en tillgång men att det även riskerar att leda till att studenterna får en mer grund nivå i sin ämnesförståelse än jämförelsegruppen som visserligen skrev inom färre discipliner men istället kunde fördjupa nivån på tänkandet och skrivandet i de discipliner de skrev inom. I jämförelsen användes teknik och pedagogik som exempel för förskolläraryrket medan pedagogik och historia jämfördes för senare år. I studien konstateras också att det var lättare för studenterna att skifta mellan de olika samhällsvetenskapliga

disciplinerna medan skiftet (för förskollärarna) mellan naturvetenskap och samhällsvetenskap var svårare. Studenterna på förskolläraryrket uppgav i högre grad att de gärna vill kunna "svara på frågor" på det sätt de gjorde i det naturvetenskapliga skrivandet medan studenterna mot grundskolans senare år betonade det reflektiva skrivandet som "favoriten". Erixon Arreman och Erixon (2017) skriver att naturvetenskapernas sätta att skriva skiljer sig från humanisternas och att medan naturvetenskapen ofta betonar hårdfakta betonar humanismerna istället det kritiska tänkandet. För förskolläraryrket studenter riskerar mötet med dessa olika discipliner att försvåra deras förståelse för det akademiska skrivandet konstaterar man.

### **Samtalets betydelse för utveckling**

Wilmot och McKenna (2018) har studerat multidisciplinära skrivgrupper bestående av studenter på master- och doktorandnivå. Dessa skrivgrupper var värdefulla för studenterna och doktorandernas individuella skrivutveckling men de inrymde också en potential av annan art. Genom att prata om sitt eget disciplinära skrivande och tvingas formulera sig kring det synliggjordes mycket av den tysta kunskap som omgärdade den egna disciplinen. Wilmot och McKenna (2018) menar att detta också sannolikt leder till att studenterna och doktoranderna i och med detta även utvecklar disciplinens skrivande som sådant. Att studenterna själva är medskapare av den genre de skriver inom är en viktig poäng inom inriktningen *academic literacies* där studenterna i hög grad betraktas som delaktiga i att forma disciplinen (Lea & Street, 1998).

Bergman (2015) beskriver en grupp lärare från olika discipliner som med hjälp av kollaborativt lärande nådde en fördjupad förståelse för den egna skrivundervisningen. Lärarna uttryckte själva att samtalet i gruppen varit en viktig faktor för den egna utvecklingen mot att bli bättre på att undervisa i skrivande. De anger även tid som det största hotet mot möjligheten att arbeta med skrivande inom den ordinarie undervisningskontexten. Bergman menar att ramfaktorer många gånger utgör hinder för lärarna att kunna arbeta med skrivandet i undervisningen. Särskilt tiden, eller snarare brist på densamma, nämns som ett av skälen till varför den särskilda satsningen på akademiskt skrivande som en del av programmen i så hög grad inte levde vidare på Södertörns högskola, enligt Eklund Heinonen och Sköldvall. Vid sidan av tid betraktades även ovilja vara en av de faktorer som bidrog till att projektet till stor del rann ut i sanden.

Goldingay, Hitch, Carrington, Nipperess och Rosario (2016) som fokuserat på lärargruppens perspektiv på processen att integrera akademiskt skrivande ser att lärarna till en början är positiva men att de när de ställs inför uppgiften som sådan upplever både stress och en inre konflikt mellan att undervisa i ämnesstoff och akademiskt skrivande eftersom de ser att det ena tar tid från det andra. De kopplar även stressen till ramfaktorer såsom nedskärningar i den ordinarie verksamheten samt högskoleväsendets inställning till akademiskt skrivande i allmänhet (för en sådan diskussion se exempelvis Chanouck (2017); Hokkanen (2016)). De konstaterar att lärarna inte har den kunskap som krävs för att själva ta ansvar för denna undervisning och de emfaserar betydelsen av att kunnig personal från exempelvis en skrifvarverkstad knyts till den integrerade verksamheten så att de kan utgöra ett stöd för lärarna.

Projektet vid Södertörn var just ett sådant projekt och även om det inte fick det genomslag man kanske önskade beskrivs till exempel hur lärarna i deras projekt menar att de fått ett gemensamt språk som möjliggjort för dem att undervisa om akademiskt skrivande i det egna ämnet. På så sätt kan man se att projektet ändå har burit frukt. Söderlundh m.fl (2017) påtalar också vinsten för den högskolepedagogiska verksamheten som sådan då det akademiska litteracitetsperspektivet förstärks.

## **2. Metod och material**

Med avseende på hur det vetenskapliga skrivandet synliggörs och inkluderas har kursplaner inom förskolläraryrket granskats och analyserats. Detta material redovisas dock kortfattat då det snarast är avsett att fungera som en bakgrund och utgångspunkt för tolkningen av övrigt material.

Av de lärare som deltagit i kursen Skrivprogression för lärarprogrammen 2014–2015 valdes de som hade undervisning på förskolläraryrket ut och en enkät bestående av 10 frisvarsfrågor skickades via mejl till 25 lärare varav 12 besvarade enkäten. Efter detta gjordes ett slumpmässigt urval av fyra lärare för intervju med semistrukturerade frågor.

För studentgruppen valdes tre studenter från olika terminer ut för att vara behjälpliga med att distribuera en enkät med frågor med fast- eller frisvarskaraktär. Genom detta ville vi få möjlighet att nå studenterna via deras egna kanaler istället för de traditionella som mejl eller lärplattform eftersom dessa tidigare har visat sig ge låg svarsfrekvens. Enkäterna publicerades därför, med hjälp av studenterna, på Facebook vilket är den kanal som de valda studentgrupperna använder för kommunikation sinsemellan. En nackdel med detta förfarande var att vi inte kunde få uppgift om hur många som verkligen nåddes av enkäten. Svarsfrekvensen var låg, endast 14 studenter besvarade enkäten.

Slumpmässigt valdes sedan fyra studenter ut för intervju och därtill deltog tolv studenter i fokusgrupper. De fick, oavsett om intervjun skedde enskilt eller i grupp, samma frågor av semistrukturerad karaktär, d.v.s. det fanns på förhand givna frågor med möjlighet att gå ifrån dessa för att ställa följdfrågor.

I bearbetningen av vårt material har vi låtit enkät-och intervjufrågor vara utgångspunkt för den tematisering som gjorts i ett senare skede. Resultaten för enkäter och intervjuer redovisas tillsammans för först lärarinformerter och därefter studentinformerter. Vi vill därigenom sätta fokus på själva innehållet i svaren för att kunna ge en helhetsbild av hur informanterna ser på de olika temana. Då ett begränsat antal informanter ingår i studien känns det inte meningsfullt att exakt ange hur många som svarat på ett visst sätt. Då mer omfattande skillnader i uppfattning blir synliga anger vi t.ex.: Ungefär hälften av informanterna anser att ...” eller liknande.

### 3. Resultat

Vi berör i det följande först genomgången av samtliga kursplaner i Förskolläraryrket. Därefter redovisar vi resultaten från lärarenkät och -intervjuer och till sist resultaten från studentenkät och -intervjuer.

#### Kursplaner i förskolläraryrket

En granskning av lärandemålen i samtliga 24 kursplaner som ingår i förskolläraryrket vid MDH visar följande:

20 av 24 kurser innehåller lärandemål angående akademiskt skrivande och språklig framställning. Lärandemålen visar en progression i kraven på detta skrivande.

- I år 1 formuleras lärandemålet enligt följande: [Efter fullgjord kurs ska studenten kunna] "visa grundläggande vetenskapligt kritiskt förhållningssätt, färdigheter i akademiskt skrivande och god språklig framställning".
- I år 2 ställs ökade krav: ... "visa utvecklat vetenskapligt förhållningssätt, färdigheter i akademiskt skrivande och god språklig framställning".
- I år 3 och 4 ökar kraven ytterligare: ... "visa fördjupat och tillämpat vetenskapligt kritiskt förhållningssätt, färdigheter i akademiskt skrivande och god språklig framställning".

En lång rad verb används i lärandemålen och de mest frekventa är exempelvis: *redogöra för, beskriva, analysera, diskutera, problematisera, kritiskt granska* och *identifiera*. Utöver dessa exempel används många verb endast några få gånger.

#### Resultat lärare

Informanterna anser att skrivandet är viktigt och genom studierna i ämnet får studenterna förebilder för hur de kan skriva. Det ingår en hel del skrivande i förskolläraryrket, men det är också avhängigt inriktningen på ämne och kurs. I vissa kurser kan skrivandet uteslutande bestå av själva examinationen. Skrivandet anses även vara ämnesutvecklande, speciellt i vissa kurser.

Under kursen om studenters skrivande reviderades kursplanerna med avseende på hur skrivande inkluderades i lärandemålen. Det finns skilda uppfattningar hos informanterna angående betydelsen av revideringen. Majoriteten av dem anger att kursplanerna är ett stöd som bland annat leder till diskussioner med studenterna, t.ex. angående utformningen av svaren på tentamensuppgifter. Med stöd i lärandemålen kan läraren uppmärksamma studenter på skrivandets betydelse och på att de behöver arbeta mera med sin skrivutveckling. Det är också bra att med lärandemålen som stöd visa att språkbehandlingen inte håller den förväntade nivån vid till exempel inlämningsuppgifter. Lärandemålen fungerar därmed som motivering till underkänt betyg på grund av svag språkbehandling. Ett problem, påpekar en informant i intervju, är dock det fokus som formalia tycks ha fått. Om studenter underkänns i tentamen på grund av brister i hanteringen av formalia ger det en tydlig signal om vad som är viktigast. Flera informanter påpekar att det är viktigt med tydlighet i krav och

förväntningar, vilket innebär att läraren behöver gå igenom dessa så att studenterna förstår. Många studenter vet inte vad verben i lärandemålen innebär, t.ex. *problematisera*. Lärandemålen hade, enligt en annan informant, förankrats dåligt i kollegiet. Någon anser att det hade varit bättre att revidera utbildningsplanen i stället.

En del av informanterna anser att studenterna skriver bättre än tidigare, att det är färre som har stora problem, medan andra informanter är mera tveksamma till om någon utveckling skett. Olika studentgrupper har hunnit olika långt i sin skrivutveckling. En del skriver bättre, men andra får allt större utmaningar ju längre de kommer i sin utbildning då uppgifterna successivt blir mer avancerade.

Alla utom en av informanterna har i enkäten uppgett att de på något sätt förändrat sin undervisning efter kursen vad avser skrivande, och skrivandet har fått större fokus. Lärarna inkluderar exempelvis skrivandet mer frekvent och systematiskt och försöker få studenterna att betrakta skrivandet som en process. Studenterna får skriva reflekterande, analyserande och problematiserande. Många genrer kan ingå i skrivandet under utbildningen. Under det första året är referat det viktigaste skrivandet. År två kan innehålla mer argumenterande texter. Studenterna ska veta hur man kan ta stöd av litteraturen för att undvika det personliga tyckandet och för att underbygga argument.

Kamratgranskning av skriftliga inlämningsuppgifter, exempelentor, goda studentexempel och handledning i grupp är andra exempel på hur skrivandet inkluderas. Studenterna kan också få i uppgift att omarbeta en text och göra den mer vetenskaplig eller att rätta till felaktiga referenser. Workshops inom kursens ram, där möjligheter att få stöd i skrivandet, erbjuds också. De instruktioner som ges angående skriftliga inlämningar är tydligare än tidigare och även bedömningskriterier används. En informant anger att djupare diskussion av litteraturen genomförs då studenterna måste ha med anteckningar och frågeställningar som kommit upp under läsningen. Genom att studenterna då diskuterar begrepp och får en annan förståelse påverkas även deras skrivande positivt.

En informant uppger i intervju att det fungerar väl att inkludera skrivandet i kurserna. Dels har hen egen kunskap, dels arbetar hen ofta i aktivitetssalar som medger att studenter samarbetar, vilket underlättar. Den APA-lathund som utformats är användbar och enkel att använda. Studenterna får se goda exempel på andra studenters skrivande. Det är inte alltid bra med en "mall" men ofta är det positivt med ett gott exempel. Studenterna kan annars treva i blindo. I intervjuerna med andra informanter ges flera exempel på uppgifter som utvecklar såväl skrivande som ämneskunskaper. I ett exempel anges hur en uppgift kan bilda grund för en mer avancerad uppgift. Man kan först arbeta med innehåll för att därigenom ge studenterna stöd med språket. Studenterna kan därefter skriva en tidningsartikel och då använda kurslitteratur och vetenskapliga artiklar. Därigenom inkluderas också formalia. *Skriva för att lära*-uppgifter ingår i en helhet och kan enkelt knytas till aktuell kurs oavsett ämne. Studenterna får ibland bearbeta litteratur tillsammans, bland annat skriftligt. Skrivandet kan också bakas in i praktiska uppgifter, t.ex. får studenterna använda sig av *skriva för att tänka* som de sedan utgår från vid resonemang i grupp. Ett annat exempel berör hur man i kursen kan baka in sådant som studenterna kan ha nytta av i sin egen undervisning. "Hur kan ni göra detta i åk 4?" Checklistor inför tentamen används också och krav ställs att studenterna använder dem innan tentamen lämnas in.



Språkliga frågor och frågor kring referenshantering initieras ofta av studenterna, enligt både enkät- och intervjuvar, och skrivtekniska frågor får förhållandevis stort fokus, inte minst hur referenser används och skrivs. Detta gäller främst under de tidiga delarna av utbildningen. Mycket behöver tas upp i undervisningen, t.ex. hur ett stycke ska vara organiserat, användningen av sammanhangsord, ordval, syftningsfel, skillnaden mellan de/dem och var/vart, fristående bisatser, satsradningar, d.v.s. grundläggande språkriktighet. Användningen av vardagligt språk tas också upp. Ibland upptäcker studenterna skillnader vad gäller skrivandet mellan olika kurser, t.ex. användning av "jag" eller placering av referatmarkörer. Sådana aspekter leder till många samtal och tar mycket tid även om det också är positivt. Det är viktigt att studenterna förstår att språkets korrekthet har med trovärdighet att göra. Allt kan dock inte tas upp på en gång och ett problem som aktualiseras i intervjuerna är att behoven inte följs upp. Studenterna går en femveckorskurs, skriver tentamen och sedan?

Det en annan informant i intervju anser vara problematiskt är önskemålet om och kraven på att alla ämnen ska göra likadant. Vad man då missar är anpassningen av skrivandet till ämne, situation och genre. Det gäller att försöka få en förståelse för att programmen består av ett antal olika ämnen och anledningen till att skrivandet ser ut som det gör. Studenterna bör få mer inblick i olika vetenskapstraditioner och vad som där betonas.

Kontakterna med kolleger angående studenters skrivande tycks ha stärkts efter kursen. Ungefär hälften av informanterna anser att de har fler diskussioner och mer samarbete med kolleger angående studenters skrivande. De har själva blivit mer aktiva i diskussionerna som ofta gäller hur skrivandet ska bedömas, liksom hur uppgifter kan utformas på olika sätt för att främja studenters skrivande.

Den andra hälften av informanterna ger en annan bild och tycker inte att samarbetet med kolleger ökat. Om man diskuterar med kolleger om studenters skrivande är det ofta studenternas brister vad gäller skrivande som tas upp. Det handlar ofta om att alla ska göra likadant och hålla sig till en modell, enligt en informant. Tekniska detaljer, såsom detaljer kring referenser, betonas i stället för den funktion referenser har att visa exempelvis positionering.

Samtalen handlar även om vilket ansvar man har för studenter vars skrivande håller alltför låg nivå, bland annat på grund av att svenska är deras andraspråk. Andra samtalsämnen är att studenter har svårt att förstå kurslitteraturen, att de som mest behöver föreläsningar inte är närvarande, att vissa skriver av litteraturen och att de inte kan sammanfatta med egna ord och formuleringar. Vilka krav som kan ställas på språknivå i ett visst skede av studierna och vilket stöd som bör ges diskuteras också, men även respons, bedömningar och övningar berörs.

Majoriteten av informanterna känner sig säkra i rollen som skrivutvecklare även om man ibland också kan känna sig osäker, t.ex. om en student har stora problem med skrivandet. En informant anser att uppdraget kan vara svårt samtidigt som det är viktigt att lärarstudenter under utbildningen lär sig att formulera sig på ett korrekt sätt då skrivande också ingår i lärarrollen.

För att studenters skrivutveckling inte ska vara beroende av vad en enskild lärare gör är det, enligt informanternas enkätsvar, viktigt att alla kolleger arbetar aktivt med att stödja studenters skrivutveckling. Utbildning, fler diskussionsträffar med kolleger, gemensam bedömning i högre grad, någonstans att hänvisa studenter med skrivproblem, en kortkurs för studenter med svag skrivförmåga, någon form av samsyn lärare emellan, bra stödmaterial som man kan uppmärksamma studenterna på, är exempel på stöd som informanterna efterlyser.

Kursen för samtliga lärare på lärarprogrammen om studenters skrivutveckling var bra och utvecklande, enligt informanterna, då samtal kolleger emellan initierades. Genom kursen formades en progressionstanke vad gäller skrivandet och någon form av samsyn skapades. Kursen bör, enligt informanterna, ges också fortsättningsvis. Det handlar också om viljan att samarbeta och där har varje avdelning ett ansvar, speciellt för kontinuitet då personalomsättning leder till att kunskap går förlorad. En eventuell kompetensutveckling skulle kunna synliggöra vad som redan görs för studenters skrivutveckling, men även innehålla diskussioner om bl.a. samsyn kring skrivandet, läsutveckling, idéutbyte och inspiration. En informant ser gärna att en ny utbildningsomgång ges där man får samarbeta i sitt arbetskollegium för att få en röd tråd. Vad gör du, jag? Hur kan vi bygga vidare? Det vore bra att fokusera per program, enligt hen. En framtida kurs om studenters skrivande bör erbjudas som högskolepedagogisk kurs och ge akademiska poäng.

I informanternas svar framkommer att ett viktigt stöd till lärarutbildarna är att ge organisatoriska möjligheter till möten, något som ämnes- eller kursansvariga skulle kunna initiera. Mötena bör ha tydliga mål och ledas av en ordförande för att bli effektiva. Det kan ibland vara nödvändigt att peka med hela handen för att understryka att dessa möten är viktiga. Där kan man gemensamt skapa en röd tråd och progression, diskutera vad man ska leta efter i läsningen av studenttexter och hur man gör bedömningar. En del lärare undviker skrivande, enligt en informant, men genom organiserade möten där skrivandet diskuteras kan förhoppningsvis en förändring och utveckling ske. Mötena ska vara arbetande möten, gärna med miniföreläsning och läsning av relevant litteratur inför mötet. Det som tas upp ska gynna studenterna. Det påpekas att också läsandet är viktigt och hänger nära samman med skrivandet. Man kan inte ta för givet att studenter vet hur man läser en vetenskaplig artikel. Läraren kan ge verktyg och ta upp översiktsläsning, sökläsning etc. Kritisk läsning bör behandlas, t.ex. vad det innebär att en artikel är granskad. Det finns således många viktiga ämnen att avhandla i mötena och informanterna påpekar att det är angeläget att mötena kommer till stånd.

## **Resultat studenter**

Studenterna som svarade på enkäten har en ganska tydlig bild av vad akademiskt skrivande är: "Vetenskapliga belägg samt enligt apa manual och goda skriftliga kunskaper och uttryckssätt" sammanfattar ganska väl vad studenterna förknippar med akademiskt skrivande som en vetenskaplig genre där referenshantering får stort fokus och där korrekthet i språket är ett ledord. Studenterna betraktar den akademiska inramningen som "fyrkantig" och regelstyrd och en student menar att det akademiska skrivande blir "så här pk". Att det akademiska skrivandet inte var en självklarhet från början vittnar en av informanterna i enkäten om: "Från början kändes det totalt onödigt.

Det tycker jag för att jag kände att jag inte kunde skriva men med tiden har jag vant mig." En av de intervjuade studenterna påpekar också att det är mycket svårt att förstå för den som kommer från en gymnasieutbildning där fokus varit yrkesförberedande framför högskoleförberedande. I fokusgrupperna ser man fler syften till varför man ska kunna skriva akademiskt och man pekar både mot framtida forskarmöjligheter och träningen inför att kunna kommunicera skriftligt i sitt yrke.

Studenterna i enkäten är ambivalenta inför frågan om de anser att lärarna på deras program medvetet arbetar för att de ska utveckla sitt skrivande. En del av dem uppger att de anser det men det är ungefär lika många som pekar på motsatsen. Flera av studenterna pekar också på att detta sker "ibland" eller "till viss del" eller "i början av programmet fick man mycket respons men inte nu längre" pekar mot att studenterna ser detta olika beroende på att det inte tycks finnas någon kontinuitet eller konsensus. Fler av studenterna uppger också att det är tydligt att man arbetar med akademiskt skrivande eftersom det "står i studiehandledningen" och eftersom det återkommer som ett uttalat mål i kursplanerna.

Några av de intervjuade studenterna ifrågasätter dock legitimiteten i de lärandemål som behandlar den skriftliga framställningen: "Lärarna är alltid noga med att gå igenom lärandemålen. De lägger mycket tid på att förklara dem och det är bra, utom det som handlar om skrivande, det nämns bara snabbt. Det är som att de inte förstår innehållet själva" uppger en student. En annan student ställer sig tveksam till om målens innehåll verkligen är underlag för bedömning: "Däremot kan jag tycka att det är underligt att det står som ett lärandemål som måste uppfyllas för att nå godkänt, om det verkligen stämmer hela tiden... vissa är stenhårda, andra bryr sig inte" och en annan påpekar att det är svårt att veta vad målet egentligen uttrycker eftersom det inte tycks finnas någon tydlig samstämmighet vid respons och betygssättning.

Den skiftande responsen är också något som studenterna ger uttryck för i fler olika sammanhang. I enkätsvaren efterlyser studenterna mer enhetlighet i och mer undervisning överlag. Hälften av studenterna i enkäten uppger att de anser sig nöjda med den hjälp de fått vilket har flera orsaker som att de inte behövt hjälp eller fått stöd av kamrater. De övriga anser sig inte ha fått tillräckligt med stöd. Inte bara omfattningen av responsen skiftar utan även innehållet: "Mer specificerat o framförallt! Samma regler oavsett vem som är kursansvarig", svarar en student på frågan vilken typ av stöd hen behöver och en annan skriver att " Alla säger kolla Apa men de tycker ändå att det blir fel. Svårt för oss studenter att veta vad de menar". En student gör till och med en extra kommentar om detta under rubriken övrigt: "Jag tycker att alla lärare sinsemellan på detta program borde fatta gemensamma beslut i hur våra arbeten ska se ut vid inlämning. Det är många viljor och alla vill ha på sitt sätt." Liknande utsagor är tydliga hos de intervjuade studenterna och många gånger nämns APA och de olika regler som lärare har kring referenssystemet. Flera av de intervjuade studenterna upplever en frustration över just detta och menar att det skapar osäkerhet hos dem. En student påpekar att lärares olika sätt att bedöma gör att det skapas ett system där betyg inte kan anses vara likvärdiga mellan olika kurser:

När man inte får feedback och utgår från att det är korrekt i fler terminer och sedan kommer man till någon som inte tycker att det är korrekt som menar på att det är helt fel och då har man ju enligt den personen gjort fel i flera terminer, så det är ju väldigt svårt, man måste pejla av läraren. Det gör jag alltid, pejlar av och så utgår jag ifrån hur

den verkar vilja har det. Då är det inte jämlikt rakt igenom. Alla kurser ska ha samma krav och förutsättningar. Sen är ju alla olika individer absolut... har man inte någon slags form av tanke om vad är akademiskt skrivande? Vad vill vi efterfråga hos våra studenter?

Att alla lärare gör olika är således ett återkommande tema både i enkätsvaren och i intervjuerna.

Osäkerheten kring om man gör rätt eller fel tycks vara en fråga som sysselsätter studenterna och i gruppintervjuerna kretsar en stor del av samtalen kring detta omöjliga uppdrag att göra rätt: "Ibland har man trott att man har gjort rätt men så har man frågat en kompis som säger något annat och då vet man inte", "Man jämför med kompisar. Den har fått rätt men inte den fast man skrivit samma". Ytterligare förvirring kring rätt och fel skapas alltså i samtalen studenter emellan men också i förhållande till lärarens respons och skillnader i bedömning. En student menar att detta inte bara beror på att lärare gör olika utan att man inte får respons i tillräcklig omfattning vilket gör att man tror att man gjort rätt och "sedan får man en chock för att då står läraren och blir förbannad för att man fortfarande inte kan". Två av de intervjuade studenterna pekar även på att det handlar mer om vad just den aktuella läraren "vill ha" än tydliga ramar av regelkaraktär: "Det är den som rättar som bestämmer hur man skriver eftersom man ju vill bli godkänd" säger en student.

Att studenterna stödjer varandras skrivutveckling förekommer till vis del i undervisningens formella del men är kanske ännu mer förekommande i den informella kontakten studenter emellan. Studenter uppger både i enkätmaterial och i intervjuerna att de vänder sig till kompisar för stöd: "Alltså man har ju fått en del respons, av kompisar, så man har utvecklats". Studenten som säger detta påstår att den allra största delen av den respons hon har fått har kommit från kompisar och skett på eget initiativ. Även de andra intervjuade studenterna pekar mot att en stor del av skrivutvecklingen sker tillsammans med kamraterna. En student säger att även om hon anser att lärarnas respons varit till hjälp så är det tack vare att hon gått i en bra klass där man hjälper varandra som hon har utvecklats skriftspråksmässigt under de år hon studerat. Samtidigt tycks kamratresponsen även leda till en del stress då man som student upplever att endast läraren sitter på den korrekta bedömningen.

#### **4. Diskussion**

Att dra slutsatser om studenternas rent faktiska skrivkunskaper utvecklats av insatsen är i stort sett ogörligt. Vissa lärare tycker sig ändå se en viss förbättring men det kan förstås ha många olika orsaker. Studenterna uppger själva att deras skrivande har förbättrats vilket är en naturlig följd av att de skriver i en helt annan utsträckning än innan de studerade.

Lärarna som deltagit i enkät och vid intervjuer var i stort sett eniga om att de ändrat sitt sätt att undervisa i syfte att arbeta mer språkutvecklande. Hälften av de som deltog i enkäten menar även att de blivit bättre på att samtala om skrivande med sina kollegor. Kursen kan på så sätt betraktas som värdefull då den gett lärare både tillfälle och plats att diskutera studenters skrivande. Att lärarna genom att medverka i liknande satsningar blir bättre på att verbalisera frågor kring studenters skrivande vittnar även

Eklund Heinonen och Sköldvall (2015) om. Bergman (2016) beskriver även hur lärarna i hennes studie angav samtalet med andra som den viktigaste parametern för deras egen utveckling gällande undervisning i skrivande. För dessa utvecklande samtal tycks dock tid saknas och lärarna uppger att de saknar forum för att lyfta frågorna annat än genom informella samtal och fler efterlyser både tid och formalitet kring dessa samtal. Just tiden tycks vara en betydande ramfaktor i sammanhanget vilken gör att lärarna upplever att de tvingas välja mellan ämnesstoff och skrivundervisning samt väljer bort eller inte hinner med samtal om studenters skrivutveckling (Bergman; Eklund Heinonen och Sköldvall).

De intervjuade studenterna hade inget problem att prata om akademiskt skrivande. Detta gällde oavsett om det var individuellt eller i grupp. Det framkommer också tydligt av både enkätsvaren och i intervjuerna att det talar med varandra om akademiskt skrivande och att de också fungerar som stöd för varandra i skrivprocessen. I både enkäter och intervjusvar tydliggörs också en slags förhandlande inställning till det akademiska skrivandet. Denna förhandling sker både mot explicita krav som läraren ger uttryck för genom exempelvis uppgiftsbeskrivningar och genom implicita krav som både kan bero på studenternas egen tolkning av akademiskt skrivande och genom lärares agerande vid exempelvis bedömning. Studenterna uppger även att deras lärare pratar mycket om skrivandets betydelse. I förlängningen kan man fundera på om lärarnas ökade medvetenhet om skrivandets betydelse i sin tur lett till att de i högre grad medvetandegjort sina studenter vilket i sin tur lett till att även studenter i högre grad fokuserar skrivandet sinsemellan. På detta sätt kan studenternas skrivutveckling ses som ett resultat av skrivprogressionskursen. En av de intervjuade studenterna uppger att hennes skrivutveckling är ett resultat av att hon går i en "bra klass" där studenterna hjälper varandra medan en annan student medger att det bara är att lära sig vad just den specifika läraren är ute efter och sedan skriva på det sätt som just den läraren vill. I båda uttagorna har skrivandet blivit till i förhandling med andra och man kan således betrakta studenterna själva som medskapare av diskursen.

Om samtalen om skrivandet, som ett resultat av skrivprogressionskursen ökat, kan det möjligen verka även för att den tysta kunskap som omger disciplinärt skrivande blir synliggjord genom samtalet. Detta kan på sikt i så fall minska den förvirring som studenter ger uttryck för angående skrivandet. Samtliga studenter ger uttryck för en osäkerhet kring vilka regler som gäller för det akademiska skrivandet. De upplever att lärare "säger olika" och att de aldrig riktigt vet vad som förväntas av dem. Wilmot och McKenna som studerat multidisciplinära skrivgrupper fann att de studenter och doktorander som deltog tvingades att verbalisera tyst kunskap kring den egna disciplinen för att kunna förklara den för de andra. Detta torde, enligt Wilmot och McKenna, leda till att de inte bara fick syn på den egna skrivkulturen utan sannolikt också verkade för att utveckla disciplinens skrivande som sådant.

Förskolläraryrket är ett program där lärare från många olika discipliner samverkar och där både lärare och studenter tvingas förhålla sig till flera olika discipliners särpräglade skrivande. Arneback, Englund och Solbrekke (2017) menar att förskollärestudenter i högre grad än andra lärarstudenter måste betvinga olika skrivkulturer och att detta förutom att vara berikande även kan leda till att dessa studenter får en mer grund ämnesförståelse. Samtidigt uppger en av de intervjuade lärarna att hen undviker att undervisa utifrån det egna ämnets skrivkultur och istället anknyter till programmets eftersom studenterna önskar att alla lärare ska göra lika.

Samma lärare uppger dock att det hade varit värdefullt för studenterna att få en fördjupad inblick i de olika vetenskapstraditionerna men istället fokuseras alltför mycket av skrivandet på likvärdighet gällande formalia.

Det läraren pekar på är ett av det akademiska skrivandets dilemman där skrivandet blir resultatfixerat istället för kunskapsutvecklande. Lea (2016) beskriver hur svårt det är, trots de bästa av intentioner, att beskriva skrivandet utan att själva skrivandet antar en normerande funktion. Ett sådant exempel är just det läraren tar upp kring de tekniska detaljer som styr samtalet om skrivandet lärare sinsemellan. Att finna konsensus i syfte att ge studenterna en enhetlig bild istället för att som läraren beskriver ge studenterna verktyg för att bättre förstå de olika vetenskapstraditionerna verkar snarare för ett synsätt där studenter ses som mottagare av kunskap istället för medskapare av densamma. Studenternas bild av hur "lärare säger olika" skulle förmodligen också förändras om man istället för att försöka skapa enhetlighet mellan och inom discipliners skrivande verkade för en förståelse av skrivandet som kontextuellt och en del av en social praktik. Detta innebär också att lärare behöver bli bättre på att synliggöra den egna skrivpraktiken men även att de behöver bekanta sig med andras skrivpraktiker i syfte att kunna teckna en jämförande bild för sina studenter.

En del av målet med kursen var att arbeta med kursplaneutveckling i syfte att främja studenternas behov av skrivprogression och därför framarbetades särskilda mål gällande akademiskt skrivande med en tydlig progression mot mer fördjupade kunskaper. Därtill granskades i kursplaner förekommande mål med fokus på lärandeverb. Detta i syfte att lärarna skulle nå ökad samsyn men även noga tänka igenom betydelsen av att använda ett specifikt lärandemål i en kursplansskrivning. Majoriteten av lärarna menar att målen fungerar som ett stöd både vid bedömning och som diskussionsunderlag för samtal med studenter om skrivandets betydelse men en informant menar att det nya lärandemålet där skrivutveckling fokuseras har förankrats dåligt i kollegiet. Flera av studenterna vittnar också om just detta att lärandemålet tycks sakna förankring hos hela kollegiet. De uppger i fler fall att lärarna inte själva tycks förstå hur målet ska användas som bedömningsgrund och man upplever att det har stor betydelse för vissa lärare medan andra inte berör det alls. Istället fungerar målet för studenterna som en påminnelse i studiehandledningen om att skrivandet har betydelse. Däremot uppger fler studenter att lärarna mer tydligt går igenom och förklarar innebörden av de mål som fokuserar kursens innehåll. Sannolikt har kursplanens mål ändå haft en viss påverkan då studenterna självmant under intervjuerna hänvisar till målen och lärarna i viss mån finner stöd för sin undervisning i dem. Att skapa en samsyn kring bedömning kräver, vilket redan påpekats, både tid och plats för samtal vilket ju lärarna också efterfrågar. Lärarna lyfter också behovet av att kursen ges med kontinuitet då nya lärare som anställts efter att kursen avslutats saknar de insikter som kursen gav. På så sätt utarmas kunskapsbasen, och med den samsynen, långsamt i takt med att kollegiet byts ut.

Sammantaget kan de effekter som kan ses förkroppsligas i samtalet och samtalets betydelse för fortsatt utveckling. Resultatet av kursen måste därför ses i ljuset av att den givit tid och plats för samtal om skrivandet och dess förutsättningar. Att få möjligheten att prata om detta var något som lärarna återkom till under kursens gång. För oss som utbildare var det också tydligt att det behövdes göras plats för samtalet vid kursens tillfällen. Efter kursen har samtalet kommit att reduceras till "korridorsprat" och har

ingen legitim tid och plats vilket sannolikt skulle behövas för att bibehålla och öka de vinster som kursen gett i form av medvetandegörande och didaktiskt viktiga ställningstagande. En redan etablerad vinst är sannolikt den möjlighet som kursmålet inrättande innebär i form av samtal med studenterna om skrivandets betydelse i såväl professions- som bedömningssammanhang. I detta samtals inryms också en kunskapsförhandlande potential vilket i sig är värdefullt för studenternas litteracitetsutveckling såväl som lärarnas didaktiska dito. Att studenterna kan skriva på en tillfredsställande nivå är inte bara ett självändamål utan en viktig del för att bibehålla professionens såväl som den enskilda professionsutövarens trovärdighet.

## Referenser

- Arneback, E., Englund, T. & Dyrdal Solbrekke, T. (2017). Student teachers' experiences of academic writing in teacher education – on moving between different disciplines. *Education Inquiry* 8(4), 268-283. DOI 10.1080/20004508.2017.1389226
- Bergman, L. (2016). Supporting academic literacies: university teachers in collaboration for change. *Teaching in higher education* 21(5), 155-172  
DOI 10.1080/13562517.2016.1160220
- Björck, Lennart & Räisänen, Christine (2003). *Academic writing. A university writing course*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Blückert, Ann (2010). *Juridiska – ett nytt språk? En studie av juridikstudenters språkliga inskolning* (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet
- Borell, C.(2011). Integrerat skrivande i socionomutbildningen. Ett försök och några förslag. *Pedagogiska meddelanden* 7. Mittuniversitetet: Institutionen för socialt arbete
- Chanock, K. (2017). Learning specialists working with faculty to embed development of academic literacies in disciplinary subjects. I Plane, S., Bazerman, C., Rondelli, F. m.fl, (2017). *Research on writing: Multiple perspectives* (s.243–262).Centre de Recherche sur les Mediations, Metz, France: The WAC Clearinghouse, Fort Collins, Colorado.
- Danielsson, U. (2017, 7 augusti). Utbildning på universitetsnivå snart bredare än hög [blogginlägg]. Hämtad 2019-02-25 från <https://ulfdanielsson.com/utbildning-pa-universitetsniva-snart-bredare-hog/>
- Eklund Heinonen, M & Sköldvall, K. (2015). Nu har vi ett gemensamt språk – om ämnesintegrerad undervisning i akademiskt skrivande. *Högre utbildning*, 5(2) 133-138
- Erixon Arreback, I. & Erixon, P-O. (2017). En gränsöverskridare på väg mot ett professionellt habitus. I P-O Erixon & O. Josephson (red.). *Kampen om texten. Examensarbetet i lärarutbildningen*. Lund:Studentlitteratur
- Goldingay, S., Hitch, D., Carrington, A., Nipperess, S. & Rosario, V. (2016). Transforming roles to support student development of academic literacies: a reflection on one team's experience. *Reflective practice* 17(3), 334-346. DOI 10.1080/14623943.2016.1164682

Hayes, John, R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. I: Levy, C. Michael & Ransdell, Sarah (red.). *The science of writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. S 1–27.

Hjalmarsson, J., Nikolaidou, Z., Sköldvall, K. & Eklund Heinonen, M. (2017). Fan vad grymma vi är!: Effekter av ämnesintegrerad undervisning i akademiskt skrivande. I S. Bendegard, U. Melander Marttala & M. Westman (red.). *Språk och norm: Rapport från ASLA:S symposium*, Uppsala universitet 21-22 april 2016, Uppsala. 37-44

Hellemark Knutsson, H. (2017, 30 juli). Det handlar inte om att sänka kraven. *Svenska dagbladet*. Hämtad 2017-08-02, från <https://www.svd.se/ministern-det-handlar-inte-om-att-sanka-kraven>

Lea, M.R. & Street, B.V. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. Doi 10.1080/03075078912331380364

Lea, M.R. & Street, B.V. (2006). The “Academic Literacies” model: theory and applications. *Theory into practice*, 45(4), 368-377

Lea, M.R. (2016). Academic literacies: looking back in order to look forward. *CriSTaL* 4(2) 88-101. DOI 10.14426/cristal.v4i2.91

Lennartsson Hokkanen, I. (2016). *Organisation, attityder, lärandepotential. Ett skrivpedagogiskt samarbete mellan en akademisk utbildning och en språkverkstad*. (Doktorsavhandling, Stockholm studies in Scandinavian philology, 63) Stockholm: Stockholms universitet

Maurits, A. & Hägerland, T. (2017, 26 juli). Regeringens hårda styrning skadlig för högskolan. *Svenska dagbladet*. Hämtad 2017-10-15, från: <https://www.svd.se/regeringens-harda-styrning-skadlig-for-hogskolan>

Norberg Brorsson, B., Larsson, M., Sheiki, K. & Åshuvud, M. (2017). *Utredning och handlingsplan för studenters skrivutveckling*. (opublicerad). Västerås och Eskilstuna: Mälardalens högskola

Rosenberg, G. (2017, 5 augusti). Urholkning av högre utbildning. Sveriges radio. Hämtad 2019-02-25 från <https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=438&artikel=6751253>

Sköldvall, K., Rising, C. & Danielsson, M. (2017). “Får man säga att det känns hopplöst?” Polisstudenter möter det akademiska skrivandet. I A. Malmbjer (red). *Studenters skrivande i humaniora och samhällsvetenskap*. Huddinge: Södertörns högskola, 215-236. Tillgänglig: <http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1098558/FULLTEXT01.pdf>

Strand, H. (2013). Vetenskaplighet och anställningsbarhet. Om hur den akademiska skrivundervisningens paradox kan hanteras. *Sakprosa*, 5(3), 1-18 Tillgänglig: <https://www.journals.uio.no/index.php/sakprosa/article/view/434/687>



Söderlundh, H., Lind, T. & Nordström, A. (2017) Hur får man en högskolepedagogisk satsning att leva vidare? Några reflektioner kring ämnesintegrering av akademiskt skrivande på Polisutbildningen. *Högre utbildning* 7(2), 35-39 Tillgänglig: <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/article/view/1035>

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*. Tillgänglig: <https://www.uhr.se/globalassets/uhr.se/publikationer/2016/uhr-kan-excellens-uppnas-i-homogena-studentgrupper.pdf>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard university press

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: The MIT press

Wahlandt, A. (2016). "Vad bra att vi pratar om just detta, vi har en uppgift som handlar om att sammanfatta till fredag". Göteborgs universitet: Högskolepedagogiska texter, Enheten för pedagogik och interaktivt lärande. Tillgänglig: [https://pil.gu.se/digitalAssets/1576/1576771\\_wahlandt-vad-bra-att.pdf](https://pil.gu.se/digitalAssets/1576/1576771_wahlandt-vad-bra-att.pdf)

Wilmot, K. & McKenna, S. (2018). Writing groups as transformative spaces. *Higher education research & development*. Doi 10.1080/07294360.2018.1450361